



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

O DESIGN COMO MEDIADOR DA ARTE-EDUCAÇÃO
NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE MUSEUS

LAERCIO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS

Bauru – 2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

O DESIGN COMO MEDIADOR DA ARTE-EDUCAÇÃO
NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE MUSEUS

LAERCIO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS

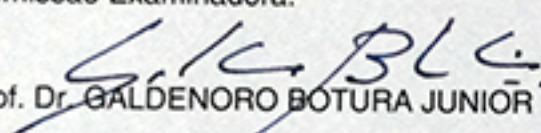
Dissertação apresentada à UNESP
como requisito para conclusão de
curso no Programa de Pós-
graduação em Design – Nível
Mestrado, da Faculdade de
Arquitetura, Artes e Comunicação
da UNESP – Campus Bauru – sob
orientação do professor Dr.
Galdenoro Botura Junior.

Bauru – 2014

Ficha Catalográfica

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LAERCIO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN, DO(A) FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de março do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Auditório da Seção de Pós-Graduação da FAAC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. GALDENORO BOTURA JUNIOR do(a) Coordenadoria de Curso / Unidade de Sorocaba, Prof. Dr. LUIS CARLOS PASCHOARELLI do(a) Departamento de Design / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Profa. Dra. MARILZA ANTUNES DE LEMOS do(a) Coordenadoria Executiva / Unidade de Sorocaba, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LAERCIO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS, intitulado "O DESIGN COMO MEDIADOR DA ARTE-EDUCAÇÃO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE MUSEUS". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. GALDENORO BOTURA JUNIOR


Prof. Dr. LUIS CARLOS PASCHOARELLI


Profa. Dra. MARILZA ANTUNES DE LEMOS

Dedicatória

Para Jaime

Agradecimentos

À UNESP e ao Programa de Pós-Graduação em Design, pela
oportunidade de realizar o curso.

À UFSJ, por me permitir realizá-lo.

Ao professor Galdenoro, por acreditar no meu projeto e pela
generosidade e compreensão.

Ao professor Paschoarelli, pela ajuda.

Aos professores do Programa, pelos ensinamentos.

Aos museus, por cederem os materiais que eu necessitava.

Resumo

O ensino de artes insere-se na vida das pessoas em diversos lugares: escola, ateliês, museus etc. No caso dos museus, eles se valem frequentemente de materiais educativos criados para exposições específicas ou para o próprio local. Esses materiais são voltados, sobretudo, para professores e estudantes que frequentam esses locais em atividades escolares. Assim, buscou-se, neste trabalho, compreender de que modo o design desses artefatos relaciona-se com as diferentes metodologias de ensino de arte, bem como compreender de que modo eles se inserem nesses espaços. Como resultados nota-se uma relação direta do design com a metodologia de ensino empregada na visualidade do material. Assim, conclui-se que o design é de fundamental importância na arte-educação e deve ser valorizado nesse processo.

Palavras chave: design de materiais didáticos, ação educativa, arte-educação

Abstract

The teaching of art is part of our lives in many places, school, studios, museums etc.. In the case of museums they often worth of educational materials created for specific exhibitions or the site itself. This material is designed primarily for teachers and students who attend these places in school activities. Thus, we sought in this study to understand how the design of these artifacts relate to the different approaches to teaching art. As well as understand how they fit into these spaces. It is concluded that the design is of fundamental importance in art education and should be valued in this process.

Keywords: design educational materials, educational action, Art education

Lista de Figuras

Figura 01 – O olhar aprendiz	104
Figura 02 – Caderno do professor	105
Figura 03 – Caderno do professor	106
Figura 04 – Caderno do professor	107
Figura 05 – Caderno do professor	107
Figura 06 – Caderno do professor	108
Figura 07 – Caderno do professor	109
Figura 08 – Caderno do professor	109
Figura 09 – Caderno do professor	110
Figura 10 – Caderno do professor	111
Figura 11 – Caderno do professor	112
Figura 12 – Caderno do professor	112
Figura 13 – Caderno do estudante	113
Figura 14 – Caderno do estudante	114
Figura 15 – Caderno do estudante	115
Figura 16 – Caderno do estudante	116
Figura 17 – Caderno do estudante	117
Figura 18 – Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural	118
Figura 19 – Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural	119
Figura 20 – Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural	119
Figura 21 – Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural	120
Figura 22 – Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural	121
Figura 23 – As obras de arte em jogo	122
Figura 24 – As obras de arte em jogo	123
Figura 25 – As obras de arte em jogo	123
Figura 26 – As obras de arte em jogo	123
Figura 27 – As obras de arte em jogo	124
Figura 28 – As obras de arte em jogo	124
Figura 29 – As obras de arte em jogo	125
Figura 30 – As obras de arte em jogo	125
Figura 31 – Pelos caminhos de Taubaté	126
Figura 32 – Pelos caminhos de Taubaté	127
Figura 33 – Pelos caminhos de Taubaté	128
Figura 34 – Pelos caminhos de Taubaté	129
Figura 35 – Para saber mais	130
Figura 36 – Para saber mais	131

Lista de Tabela

Tabela 01 – Tendências pedagógicas e ensino de artes	59
--	----

Lista de Abreviações

AIGA – American Institute of Graphic Arts

CAM – Clube dos Artistas Modernos

CTP – Computer to Plate

D.B.A.E. – Disciplined Based Art Education

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – Conselho Internacional de Museus

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São
Paulo

MinC – Ministério da Cultura

MON – Museu Oscar Niemeyer

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

Capítulo 01: Introdução	14
Capítulo 02: Fundamentação teórica	18
2.1 Ensino de Artes	18
2.1.1 Tendências em Arte-educação	19
2.1.2 O ensino de Artes na Colônia e no Império	20
2.1.3 O ensino de Artes no início da República	23
2.1.3.1 A pedagogia tradicional nas aulas de Artes	30
2.1.4 Influência da Semana de Arte Moderna no ensino de Artes	33
2.1.4.1 Pedagogia Renovada e as aulas de Artes	35
2.1.5 Arte-educação na Ditadura Militar	49
2.1.5.1 A pedagogia tecnicista e as aulas de Artes	51
2.1.6 A redemocratização e o ensino de Artes	53
2.1.6.1 Tendência realista-progressista de educação escolar em Artes	55
2.1.7 O ensino de Artes na atualidade	57
2.2 O museu	61
2.2.1 Breve histórico	65
2.3 Educação em museus	68
2.3.1 O ensino de Artes nos museus	70
2.4 Materiais didáticos	80
2.4.1 Pesquisas em materiais didáticos	81
2.5 Design de materiais didáticos	85
2.5.1 Recepção	88
Capítulo 03: Materiais e Métodos	97
3.1 Levantamento de materiais didáticos	97
3.2 Metodologia	98
3.2.1 Metodologias existentes	98
3.3 Metodologia estruturada para o trabalho	101

Capítulo 04: Resultados e discussão	103
Museu Oscar Niemeyer – O olhar aprendiz	103
Torres Garcia, Aladdin & Universalismo Construtivo	103
Caderno do professor	105
Caderno do estudante	113
Oscar Niemeyer e o espetáculo da arquitetura	117
Materiais da Pinacoteca de São Paulo	121
As obras de arte em jogo	121
Pelos caminhos de Taubaté	125
Para saber mais	130
Conclusões	132
Referências	137

Capítulo 01:: Introdução

Este trabalho tem como objetivo, mais do que tudo, compreender que lugares o design ocupa na vida das pessoas e, sobretudo, qual sua relação com o ensino de Artes dentro do museu.

De acordo com o American Institute of Graphic Arts (AIGA), o conceito de design gráfico é:

O design gráfico é a mais ubíqua de todas as artes. Ele responde a necessidades pessoais e públicas, segue referências tanto econômicas como ergonômicas e é informada por muitas disciplinas incluindo arte e arquitetura, filosofia e ética, literatura e linguagem, ciências políticas e performance.

O design gráfico está em todo lugar, tocando tudo o que nós fazemos, tudo que nós vemos, tudo o que compramos: nós o vemos em *outdoors* e em bíblias, em um recibo de táxi e em *web sites*, em certidões de nascimento e em um vale-presente, no vinco circular de uma aspirina e nas páginas de livros infantis de bordas grossas.

Design gráfico é a evidência de uma flecha indicativa nos sinais de trânsito ou a sua falta de clareza, tipografia frenética na transmissão de título da Rainha Elisabeth. É o verde brilhante dos logos de NY e a primeira página monocromática do Wall Street Journal. São os expositores de roupas em lojas, selos de postagem e embalagens de comidas, cartazes de propaganda fascista e correspondência sem valor.

Design gráfico é a complexa combinação de palavras e imagens, números e gráficos, fotografias e ilustrações que, para ter sucesso, demanda sua elaboração por parte de um particularmente cuidadoso indivíduo que pode orquestrar estes elementos de forma a eles se juntarem para formar algo distinto, ou útil, ou divertido, ou surpreendente, ou subversivo, ou memorável.

Design gráfico é uma arte popular e prática, arte aplicada e antiga. De uma forma simples, é a arte da visualização de ideias (HELFAND, 2001 *apud* KOPP, 2009, p. 42).

Rafael Cardoso (2012) fala que o design nasceu com o propósito de colocar ordem na “bagunça” do mundo industrial. Já no início do século XX, a meta era configurar o mundo para o conforto e bem-estar de todos. Na década de 1970, os designers foram convidados a sair pelo mundo e projetar “soluções para o mundo real, que se desintegrava em fome e miséria, conflitos raciais e protestos políticos.

Assim, compreender quais são os desafios do design, no mundo complexo, torna-se uma necessidade imperativa. Num mundo em que as pessoas estão cercadas de informações, e que assimilá-las é necessário para que se possa relacionar com o meio em que vive-se.

Diante do tamanho esforço necessário para dimensionar um problema em toda sua complexidade, qualquer um pode se sentir pequeno. É bom que seja assim, pois os designers precisam se libertar do legado profissional que os estimula a trabalhar isoladamente, de modo autoral, como se um bom designer fosse capaz de resolver tudo sozinho. No mundo complexo em que vivemos, as melhores soluções costumam vir do trabalho em equipe e em redes (CARDOSO, 2012, p. 24).

Fayga Ostrower (2013), também partindo dessa complexidade, mas na arte, considera que ela é relevante na educação, pois ela reflete na abordagem que se dará ao se ensinar. Sendo assim, o saber não pode se reduzir a “fórmulas ocas, inúteis”.

Menciono o problema da complexidade, cujas possíveis soluções me ocuparam por bastante tempo, pois considero-o relevante para a educação. Reflete-se na visão pedagógica e nos métodos didáticos a serem adotados, revelando também a motivação íntima do educador, mola-mestra do ensino (OSTROWER, 2013, p. 27).

Para Ostrower (2013), na divulgação da arte e de sua compreensão, as imagens são portadoras de comunicação artística. Assim, as mensagens contidas nas obras, mesmo de épocas remotas, são ainda legíveis para nós. E a arte pode ser acessível para as pessoas e ser entendida, necessitando apenas de inteligência e sensibilidade.

Este trabalho nasce ao se notar que, em diversos museus, o uso de materiais didáticos são frequentes. Essas peças gráficas são produzidas pelos próprios espaços para auxiliar nas suas atividades educativas. Por isso, são de fundamental importância nessas atividades pedagógicas. Portanto, na pesquisa, busca-se relacionar o design com o ensino de artes nos museus.

É um dos grandes desafios dos museus, atualmente e sempre, inserir-se na vida das pessoas e criar um público que o frequente e que a população realmente tome posse desse local como seu também. Thistlewood (1997) afirma que a solução para esse problema inevitavelmente é de responsabilidade da educação. Corroborando essa ideia, Bourdieu (1998) assegura que somente a escola pode criar ou desenvolver a aspiração à cultura, ou seja, também é responsabilidade da educação.

Para Silva (2008), é no museus que o aluno tem a chance não apenas de conhecer a obra de arte, mas também de se inserir como público. Além disso, ao se aproximar o estudante desse espaço, cria-se um público para o futuro.

Partindo dessa problemática, busca-se responder à seguinte indagação: “Como o design poderia contribuir para aproximar o estudante e, também, formar novos públicos?”

Para tanto, estruturou-se esta dissertação de modo a compreender esse lugar híbrido do design na vida das pessoas, sobretudo dos estudantes e do museu.

No primeiro momento, realizou-se um levantamento cronológico das diferentes metodologias de ensino de artes que foram aplicadas no Brasil, a fim de compreender o contexto em que elas se inseriram e se ainda fazem eco no modo de se ensinar arte, pois elas invariavelmente são utilizadas pelos setores educativos.

Em seguida, torna-se importante compreender o que é o museu e qual o seu lugar em nossas vidas. A partir disso, discute-se sobre as ações educativas, suas funções, desafios atuais e modo de se inserir nesses espaços.

E, finalmente, com a pesquisa sobre o design e seus usos, busca-se traçar uma forma de se analisar os materiais didáticos produzidos pelos museus de forma a refletir sobre as inter-relações que o design estabelece ao conectar as obras de arte aos estudantes.

Capítulo 02:: Fundamentação teórica

2.1:: Ensino de Artes

A investigação da área de Artes é um desafio que requer definir as possibilidades e a delimitação do campo, bem como refletir os pressupostos teóricos que investigam a arte como meio educacional.

Segundo Pellizzari (2006), ao se compreender o processo educacional em arte, entendem-se várias interferências: estéticas, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociais e culturais. Elas acontecem em diversos níveis e influenciam nas políticas para a arte. Desse modo, “o ensino de arte está vinculado às políticas educacionais e não está isolado das questões mais amplas da sociedade e das injunções das demais políticas” (p. 58).

Para Fusari e Ferraz (2001), os termos educação através da arte e arte-educação têm sido incorporados ao vocabulário educacional. Mesmo sem um reconhecimento institucional, ocupam um espaço equivalente ao da disciplina do sistema formal de ensino brasileiro: a Educação Artística, com essa denominação desde 1971.

Num primeiro momento, pode-se achar que essas abordagens são idênticas, apenas se diferenciando pela nomenclatura. Mas, ao buscarmos as razões epistemológicas e as concepções teóricas que as embasaram, verificamos que compartilham apenas a mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19).

Nota-se que, atualmente, o ensino de arte ou arte-educação é um amplo conhecimento que agrega diversos estudos, frutos de pesquisas acadêmicas na área de Artes e seu ensino.

Em sua trajetória histórica, na arte-/educação identificam-se abordagens socioculturais que delineiam as práticas educativas de cada época. Observa-se, portanto, que neste caso as práticas educativas têm relações com os acontecimentos sociais, pedagógicos, artísticos e estéticos da época correspondente (CARDOSO, 2010, p. 23).

2.1.1:: Tendências em Arte-educação

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), para entender as atribuições do arte-educador, é necessário entender como a arte foi e é ensinada, bem como suas relações com a sociedade.

As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas, que influenciam tal pedagogia. É claro que isso acontece no ensino escolar de arte: nossa concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre as aulas de Arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 25).

Por isso, ao se traçar um panorama sobre as tendências teóricas da educação escolar, compreende-se mais a fundo a prática educacional da arte e sua relação com a vida social.

Para Cardoso (2010), a educação escolar e o meio social se relacionam e exercem influência um sobre o outro. Isto é, os

movimentos culturais se relacionam com a arte e com a educação em arte e estes com as práticas sociais vivenciadas pela sociedade.

2.1.2 O ensino de Artes na Colônia e no Império

De acordo com Biasoli (1999), o início do ensino de arte no Brasil começou na colonização. Com a chegada dos jesuítas, surgiu o trabalho educativo e missionário com o objetivo de propagar a religião católica. “Nessas circunstâncias, a educação passa a ter o papel de agente colonizador e a arte é um instrumento dessa educação, está a serviço da doutrinação da religião” (p. 47).

Os jesuítas utilizavam o teatro, a música, a dança e os versos para introjetarem em crianças e adultos indígenas comportamentos considerados adequados pela religião católica. Para formar a classe burguesa, utilizavam a literatura. Com isso, pela ação dos jesuítas, apareceram as primeiras manifestações do ensino de arte no país. Mesmo com a expulsão deles em 1759, pelo Marques de Pombal, o modelo de escola implantado permaneceu sendo utilizado.

Somente uma década mais tarde, Pombal iniciou uma outra organização escolar. Ele planejou e executou uma reforma educacional que se concentrou nos aspectos educacionais em que a educação dos jesuítas foi omissa e baseou-se na renovação da metodologia das ciências, das artes manuais e da técnica (BARBOSA, 2008).

Com a reforma empreendida por Pombal, na área de Ciências foram criadas cadeiras de Geometria, nas capitânicas de São Paulo (1771) e Pernambuco (1799). Também existiu uma abertura para o ensino de Artes, isto é, o ensino de Desenho, e

criação de uma aula régia de Desenho de Figura em 1800. Naquela época, o modelo vivo foi introduzido no ensino de Desenho, mas quase não teve repercussão tendo em vista que a arte tinha pouca importância na sociedade brasileira, e a figura não era desenhada seguindo a realidade, mas sim com padrões do estilo neoclássico (BARBOSA, 2008).

Com a chegada da família Real ao Brasil, transformou-se o panorama cultural local. Com a vinda da Missão Francesa em 1816, trazida por D. João VI, buscou-se gerar grandes mudanças na vida cultural brasileira. Todos os integrantes eram membros importantes da Academia de Belas-Artes francesa e trouxeram consigo o estilo Neoclássico. Isso representou um sinal de grande modernidade, pois o estilo chegou contemporaneamente com seu desenvolvimento na Europa.

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social (BARBOSA, 1995, p. 61).

No entanto, as obras desses artistas eram bastante diferentes do que era produzido na época no Brasil.

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora,

como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira (BARBOSA, 2008, p. 19).

Criou-se nos anos de 1817 (Vila Rica e Bahia) e 1818 (Rio de Janeiro) o curso de Desenho Técnico, que não foi bem-sucedido devido à tradição de ensino deixada pelos jesuítas baseada no ensino literário e mais retórico em detrimento dos trabalhos manuais, que deveriam ser exercidos pelos escravos. Também a falta de indústrias contribuiu para o insucesso das atividades manuais ou técnicas, tendo em vista que não havia necessidade de mão de obra nem especialização profissional. Barbosa (2008) considera que: “na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos” (p. 27).

A base do ensino de Belas Artes, oferecido pela Academia Imperial de Belas Artes, sob responsabilidade dos artistas da Missão Francesa, que chegou ao país em 1816, acabou acarretando um distanciamento entre a arte acadêmica e a arte popular. Depois da abolição da escravatura em 1888, os trabalhos manuais tornaram-se mais respeitados. Esse movimento coincidiu com a primeira etapa da revolução industrial no Brasil. Mas, mesmo assim, as Belas Artes continuaram a ser vistas como forma de *status* social. Por isso, o que passou a ser valorizado naquele momento foram as artes aplicadas à indústria.

O ensino de Artes somente na atualidade, e lentamente, vem se libertando do preconceito de mais de 150 anos desde sua implantação. A organização do ensino artístico em nível superior se organizou muitos anos antes dos Ensino Fundamental e Médio. Isso reflete uma tendência geral na educação brasileira desde o início do século XIX, que se preocupa com o ensino

superior. A justificativa era de que o ensino superior seria a fonte de formação e renovação do sistema como um todo (BARBOSA, 2008).

2.1.3.: Ensino de Artes no início da República

Com a queda da monarquia e a implantação da República em 1889, e a promulgação da Constituição de 1891, a educação passou a ser responsabilidade da União no Ensino Superior e, nos Ensinos Médio e Fundamental coube aos Estados a oferta (BIASOLI, 1999).

No entanto, até o início do século XX, mesmo com os acontecimentos pré-modernistas, o ensino de Artes não passou por nenhuma influência nos três níveis educacionais. O modelo que ainda imperava era o da Escola Nacional de Belas-Artes. Este durou até os 22 primeiros anos do século XX. Mesmo assim, outros modelos também influenciaram durante esse período, fruto do impacto do encontro entre arte e indústria e do processo de cientifização da arte (BARBOSA, 2008).

No início do século XX, a preocupação principal a respeito do ensino de Artes referia-se à sua obrigatoriedade e implantação nos ensinos primários e secundários.

Não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma dos ensinos primário e secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (BARBOSA, 2008, p. 32-33).

Barbosa (2008), ainda, esclarece que o ensino de Artes tanto na escola primária quanto secundária era restrito ao ensino de Desenho.

Para Rui Barbosa, o ensino de Desenho devia ter fins industriais. Para isso, ele fez uso de referências, como os Livros de Walter Smith, e seguiu os fundamentos da pedagogia intuitiva como diretriz do ensino primário. Portanto, ele defendeu um ensino baseado nos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos.

Entretanto, o método intuitivo, que se baseava no estudo das coisas e fenômenos naturais, foi reduzido no Brasil a mera visão ou descrição de objetos desligados do seu ambiente natural e quase sempre sem relação com a vida das crianças (BARBOSA, 2008, p. 57).

Assim, o ensino se desvirtuou e tornou-se um mero automatismo mesmo com o alerta de Rui Barbosa. O desenho era usado como uma continuidade da Lição de Coisas. Também o desenho era feito a partir do material froebleiano, ou seja, de figuras geométricas como cubo, cilindro e esfera, e essa metodologia continuou durante anos até a década de 1920.

A seguir, Barbosa (2008) descreve os oito princípios metodológicos estabelecidos por Rui Barbosa, que nortearam as aulas de Artes nas primeiras décadas do século XX e encontram lugar nos dias de hoje em várias escolas:

1. O professor nunca deve fazer correções no próprio desenho do aluno.
2. Todo ensino de desenho deve ter por base as formas geométricas através do traçado à mão livre.
3. Deve-se orientar o ensino do desenho no sentido da estilização das formas.

- 3.1 Às formas convencionais – já que regulares – não de preceder as naturais, irregulares.
- 3.2 As formas naturais a desenhar não de ser primeiramente reduzidas às formas geométricas.
4. É importante a utilização da rede estigmográfica para os desenhos de reprodução de modelos de memória ou ditados dada a necessidade de um desenho auxiliado antes do desenho a olho sem recorrer a régua ou compasso.
(Nos primeiros exercícios, a rede estigmográfica deveria ser composta por linhas traçadas a olho pelo próprio aluno, formando pequenos quadrados que depois poderiam ser substituídos por pontos).
5. O desenho por modelos deve ser precedido de um estudo do objeto em sua totalidade e nas suas partes, comparando-as.
6. Desenho a tempo fixo é essencial para vencer a inércia.
7. O desenho de invenção deve compreender a composição com os elementos já apreendidos.
8. O desenho deve ser utilizado para auxiliar outras matérias, especialmente a Geografia. No parecer sobre o Ensino Primário, chegou até a incluir numerosos exemplares de mapas confeccionados por crianças, para demonstrar a excelência de tal procedimento (p. 59-60).

Os métodos propostos por Rui Barbosa tinham como objetivos desenvolver conhecimentos técnicos de desenho; portanto, visavam à educação popular para o trabalho. Mas, para ele, a arte também tinha uma certa visão romântica, pois ele considerava que a natureza educava os sentimentos; portanto, no belo na natureza pode-se perceber os estados de ânimo.

O desenhar frente à natureza fora introduzido entre nós por Georg Grimm, pintor alemão que chegou ao Brasil em 1874, ensinando por dois anos (1892-1894) na Academia Imperial de Belas Artes, onde passando a trabalhar ao ar livre com seus alunos provocou mudança radical de método (BARBOSA, 2008, p. 61).

Dessa forma, esse método passou a ser visto como uma metodologia ideal de educação do sentimento, sendo que a “captação da beleza da natureza era considerada sintoma de um bom espírito” (BARBOSA, 2008).

Se as propostas de Rui Barbosa fossem aplicadas teriam retirado das escolas primárias e secundárias a influência pedagógica da Academia Imperial de Belas Artes, sendo que, com a criação da Escola Normal de Artes Aplicadas, diminuiriam as diferenças entre arte e técnica. Os positivistas tinham:

A arte como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma (BARBOSA, 2008, p. 67).

Para a referência dos positivistas brasileiros: Augusto Comte, a educação estética baseada no ensino de poesia, música e desenho livre para as crianças, mas não de maneira completamente espontânea. Entretanto, a reforma educacional positivista empreendida por Benjamin Constant em 1890 focou o currículo no ensino de Ciências. No ensino secundário, os estudos de Geometria eram mais longos, e o desenho era obrigatório no currículo, não o desenho geométrico, mas sim o desenho de ornamentos feitos mediante a observação de modelos de gesso.

[...] à medida que o currículo vai se tornando menos carregado de noções de geometria, vão se geometrizando os programas de desenho, assumindo o desenho geométrico aquela função propedêutica de desenvolver a inteligência atribuída à geometria pelos positivistas. Talvez esse processo representasse, além disso, uma submissão ao preconceito contra a arte como criação, ou ainda, para usar a linguagem da

época, a arte como beleza, num currículo que não tinha objetivos formativos gerais, mas cuja finalidade era apenas preparar para a escola superior (BARBOSA, 2008, p. 74).

Na primeira década do século XX, entre 1901 e 1910, nos ensinos primário e secundário havia duas correntes: uma proposta por Benjamin Constant, positivista, e uma proposta por Rui Barbosa, liberalista.

Com a Lei Rivadavia, ocorreu uma nova reforma educacional em 1911, que descentralizou o ensino totalmente, dando à escola autonomia didática e administrativa. Nesse contexto, a escola tornou os programas mais matemáticos, com uso de instrumentos de precisão na geometria. A justificativa era baseada numa concepção evolucionista da arte em que se acreditava que, com a cópia dos ornatos, poder-se-ia desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos. Os ornatos representavam a força imaginativa do homem e, no curso secundário, era o melhor período para desenvolver a capacidade criativa dos estudantes, já que isso os preparava para o ensino superior.

O ensino do Desenho através dos ornatos também era defendido por aqueles que entendiam que a função do curso secundário era dar uma formação cultural geral. Neste caso, os programas deviam propiciar o estudo cronológico dos ornatos. Recomendava-se às escolas a organização de uma galeria de ornatos moldados em gesso, exemplificando capitéis de todas as épocas e estilos, assim como cópias também em gesso de vasos incas e astecas e dos ornatos de Aleijadinho. Deveria o professor explicar o que representavam, o lugar que lhes correspondia na arquitetura e na cultura artística da época (BARBOSA, 2008, p. 91).

Com a Reforma Carlos Maximiliano de 1915, restabeleceu-se a responsabilidade do Estado na fiscalização sobre os ensinos secundário e superior, respeitando a autonomia didática e administrativa. Mantiveram-se os exames para admissão para o ginásio e o vestibular. Como consequência desse sistema, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem as que nunca reprovavam.

De acordo com Barbosa (2008), é necessário reportar ao século XIX para entender os princípios que nortearam o ensino da Artes nas escolas primárias e secundárias no começo do século XX, pois o que ocorreu foi um prolongamento ideológico do século XIX.

Faz-se necessário esclarecer, primeiramente, que o ensino de Artes nas escolas tanto primárias quanto secundárias se limitava ao ensino de Desenho. Desde o século XIX, o Desenho era dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino de Artes.

A importância destes elementos refletia a influência dos exercícios de observação da escultura antiga. Existente em maior número do que a pintura, era utilizada com maior frequência. Para os neoclássicos, o artista era um gênio, era uma inteligência superior que, através do Desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história (BARBOSA, 2008, p. 34)

Ainda no século XX, o ensino do Desenho continuava importante com fortes argumentos a favor de sua inclusão nas escolas primária e secundária, que o entendiam mais como uma forma de escrita que uma arte plástica.

Esta identificação do Desenho com a escrita que ultrapassou as barreiras do Modernismo, foi argumento não só para tentar vencer o preconceito contra a Arte, como também argumento para demonstrar que a capacidade para desenhar era natural aos homens ou, pelo menos, acessível a todos e não a um dom ou vocação excepcional. (BARBOSA, 2008, p. 36).

Com o primeiro surto industrial brasileiro, ocorrido entre os anos 1885 e 1895, reforçou-se o conceito de educação para o progresso do país. Com isso, a arte aplicada para a indústria não era entendida apenas como uma técnica, mas como capaz “de elevar a alma às etéreas regiões do Belo” (BARBOSA, 2008, p. 38). Por isso, foi mais veementemente defendida como integrante do currículo das escolas primárias e secundárias.

Em 1913, chegou ao Brasil o pintor expressionista Lasar Segall. Já em 1917, ideias modernistas surgiram com o artigo de Oswald de Andrade, “Em prol de uma Arte Nacional”, mas isso ainda não surtiu efeito no ensino de Artes.

Com a aproximação do desenho com a psicologia no Brasil, um maior respeito surgiu com o desenho da criança, como um produto interno que refletia a organização mental da criança e a estruturação de diversos aspectos de seu desenvolvimento. “O objetivo principal era desenvolver métodos de experimentação e indagação nas investigações a serem feitas, relacionadas com os métodos pedagógicos em uso na escola” (BARBOSA, 2008, p. 101).

Para isso, diversos instrumentos antropométricos foram instalados, bem como outros para medir a acuidade visual, o senso cromático, a sensibilidade tátil, o senso da forma, o senso térmico e a acuidade auditiva, gustativa e olfativa. E ainda, aparelhos para mensurar o senso, a proporção e a simetria,

também para o estudo da memória cinética e para examinar o processo lógico.

Assim, o desenho da criança, mesmo sendo visto como um desvio da arte em sua produção, levava a uma busca metodológica e ao enriquecimento de modelos internos, e não mais a modelos de observação.

A criança em si é evidenciada como o ponto de partida da Pedagogia, com características próprias e suas potencialidades orgânicas e funcionais são vistas como necessárias à investigação (PELLIZZARI, 2006, p. 72).

2.1.3.1:: Pedagogia tradicional nas aulas de Artes

A pedagogia tradicional tem sua gênese no século XIX, atravessa todo o século XX e chega até os dias de hoje. Ela acredita que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e com isso podem construir uma sociedade mais democrática.

Na pedagogia tradicional, o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 27).

Mas na prática, a aplicação dessa teoria se limita ao ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor que transmite para os alunos “informações” que são consideradas verdades absolutas.

Nas aulas de Artes das escolas brasileiras, essa tendência se manifestou desde o século XIX com o início do ensino artístico e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816 no

Rio de Janeiro. Com isso, formalizou-se o começo do ensino de Artes no país, seguindo o modelo europeu vigente: Neoclássico. Este se baseava no treinamento de habilidades técnicas e gráficas dos estudantes, com objetivo de expandir o desenvolvimento industrial da época. Por isso, o Desenho era matéria obrigatória e considerado a base de todas as artes (CARDOSO, 2010, p. 25).

Predominava nas escolas brasileiras uma estética mais mimética, ou seja, ligada às cópias do natural e com a apresentação de modelos para os alunos imitarem. Esse mimetismo passava por um padrão de beleza que produzia um produto artístico, que se aproximava da realidade, como seres e fenômenos da natureza. Isso se apresentava como cópias do ambiente mais realista ou como gostariam que fosse com produções idealizadas. Ainda que vigorasse essa tendência estética na Europa do fim do século XIX, já existiam outros movimentos em ascensão como o Impressionismo, bem como grandes mudanças tecnológicas no registro das imagens com a fotografia.

No Brasil, assim como na Inglaterra, França e outros países europeus, o ensino de Desenho no século XIX tornou-se utilitarista. O Desenho se relacionava com o progresso industrial brasileiro na visão da época. Por isso, seu ensino se voltava para questões técnicas ligadas à industrialização, com a finalidade de preparar os indivíduos para o trabalho tanto artesanal quanto nas fábricas. Com a influência da Missão Francesa, o ensino do Desenho nas escolas primárias e secundárias voltava-se para o estilo Neoclássico, pois enfatizava aspectos técnicos como a linha, o contorno, o traçado e a configuração (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 28),

No começo do século XX, a relação entre o ensino do Desenho e o trabalho se mostrou nas escolas de maneira forte, principalmente nas camadas mais baixas da sociedade. Observa-se nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenhos de ornatos, voltados unicamente para reproduções de modelos que vinham de fora do Brasil. Os desenhos e ornatos geométricos eram considerados linguagens úteis para determinadas profissões e por isso dava-se ênfase nos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores utilizavam métodos que tinham como objetivo exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 29).

Depois do início do século XX, entre as décadas de 1930 e 1970, os programas dos cursos de Desenho abordaram as seguintes modalidades:

- desenho natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas e painéis);
- desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas); e
- desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 29).

Nota-se que os programas das aulas apresentavam os conteúdos bem discriminados, como, por exemplo, perspectiva, proporção, construções geométricas, composição, luz e sombra. Sendo essas regras e noções de representações convencionais da imagem, os cursos de Desenho nas Escolas Normais incluíam em seus programas de desenho o desenho pedagógico, que se

utilizavam de esquemas de construções gráficas como forma de ilustrar as aulas (CARDOSO, 2010, p. 27).

A metodologia empregada para o seu ensino, dentro do âmbito da escola tradicional, é o uso de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelos professores, fixados pela repetição, objetivando um aprimoramento e destreza motora, isto é:

No ensino e aprendizagem da Arte na pedagogia tradicional é característica valorizar o conteúdo reprodutivista, um fazer técnico e científico, dando ênfase ao produto final, supondo-se assim que esse conhecimento será aplicado na sociedade (CARDOSO, 2010, p. 27).

Somente nos anos 1950, além de se ensinar o Desenho nas escolas, também passou-se a ensinar as matérias: Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantiveram de certa forma a metodologia do ensino do Desenho Artístico.

Na pedagogia tradicional, o ensino de Artes se dá com foco maior ao fazer técnico científico, de conteúdo reprodutivista, como objetivo principal do produto do trabalho escolar. Imagina-se que os estudantes saberão aplicar esse conhecimento na sociedade ou trabalhar na sociedade. Esse método de ensino de Artes cumpre a função de manter a divisão na sociedade – característica principal da pedagogia tradicional.

2.1.4:: Influência da Semana de Arte Moderna no ensino de Artes

Com a Semana de Arte Moderna de 1922, o espontâneo da arte infantil teve seu valor estético reconhecido devido à introdução das vanguardas estéticas europeias da época como:

Expressionismo, Dadaísmo e Futurismo. Tanto Anita Malfatti quanto Mário de Andrade tiveram grande importância nesse reconhecimento e na introdução de novos métodos que valorizavam e exploravam o espontâneo na criança.

Ainda as ideias de teóricos americanos como John Dewey (1985), Victor Lowenfeld e do inglês Herbert Read serviram de base para o trabalho dos professores de Artes no Brasil. Segundo Dewey (1985), a função educativa da experiência tem como centro o próprio aluno.

Para Dewey, experiência é um todo integrado que se organiza quando alguém enfrenta uma situação nova. Os hábitos que constituem o eu em interação com o meio ambiente são organizados em uma nova configuração ou um novo todo (BARBOSA, 2001, p. 157).

Já Lowenfeld e Brittain entendem a arte como um meio para se entender o desenvolvimento da criança nas suas diferentes fases, como uma forma de se desenvolver sua consciência e estética criadora. E para Read, que discute o objetivo da educação, em sua teoria da educação pela arte, o fundamento deve estar na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade (BIASOLI, 1999).

A proposta de Educação Através da Arte foi difundida no país por meio das ideias do filósofo inglês Herbert Read com o apoio de educadores, artistas filósofos, psicólogos etc. “A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19).

A Educação Através da Arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento democrático.

“Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 19).

2.1.4.1.: Pedagogia Renovada e as aulas de Arte

Com sua gênese no fim do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, a Pedagogia Nova, também conhecida por Movimento Escolanovismo ou Escola Nova, teve seus primeiros reflexos no Brasil quando chegou por volta de 1930.

Desde o seu início, a Escola Nova se opôs à educação tradicional e avançou em direção ao objetivo de construir e organizar uma sociedade mais democrática. Isso significa que os professores que utilizavam essa metodologia passaram a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade podiam ser mais justas e satisfatórias se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Com a finalidade de se chegar a esses objetivos, propõem-se experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva e ativa levando em consideração os interesses, motivações e iniciativas individuais dos alunos. Também, nessa forma de entender a educação, é considerada menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos adquiridos a despeito do que acontece no ensino tradicional (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 31).

O professor utiliza dentro da Escola Nova a orientação que considera o ensino e a aprendizagem simplesmente como um processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. A partir das ideias do filósofo americano John Dewey (1985), parte-se de problemas ou assuntos do interesse dos alunos para se aprofundar as ideias, e assim desenvolver as experiências

cognitivas, num fazer aprendendo. Para se realizar esse método, é necessária a ordenação das etapas que obedeciam à seguinte sequência:

1. começar com uma atividade
2. que suscitasse um determinado problema e
3. provocasse levantamento de dados a partir dos quais se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente por alunos e professor, para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 32).

Verifica-se, portanto, que a importância do trabalho realizado pelo aluno, seus interesses e sua espontaneidade, mostram uma pedagogia com características experimentais que tem como base a Psicologia e a Biologia, valorizando a expressão do indivíduo e considerando menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos (CARDOSO, 2010, p. 28).

Os conhecimentos já adquiridos pela humanidade e acumulados pela ciência não precisariam ser transmitidos para os alunos, pois, do ponto de vista da Escola Nova, acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

No que tange às práticas e teorias estéticas, os professores de tendência pedagógica escolanovista mostram uma ruptura com as cópias de modelos e de ambientes circundantes, como na pedagogia tradicional, e em contrapartida valorizam os estados psicológicos das pessoas. Sendo assim, a concepção estética predominante passa a ser resultante:

- a) Estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio

- ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva);
- b) Expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 32).

Ainda segundo Fusari e Ferraz (2001), essa teoria da arte com base na psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos vinha sendo, até o início dos anos 1990, a mais utilizada no ensino de arte no Brasil.

A estética e o ensino superior artístico foram influenciados pela Psicologia Cognitiva, pela Psicanálise e também pela Teoria Gestáltica no século XX. Esses modelos pedagógicos e estéticos com características psicológicas mostram uma forte reação aos exercícios de cópias.

Pois enfatizam objetivamente a percepção e as análises dos elementos e propriedades estruturais contidas nas obras artísticas (sempre consideradas como um conjunto global e autônomo). Pode-se dizer ainda que, de todas essas concepções estéticas psicologizadas, a gestáltica, ao centralizar-se na pessoa como um analista perceptivo e objetivo das obras de arte, diferencia-se dos pressupostos estéticos e educacionais expressionistas que marcam a tendência escolanovista (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 35).

No momento de sua introdução no país, nos anos 1930 e 1940, o movimento escolanovista encontrou o Brasil em um grande momento de crise econômica e comercial, com o declínio do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e a ascensão de um modelo desenvolvimentista baseado na indústria. Nesse mesmo momento, o país também passava por diversos movimentos políticos, econômicos e culturais em prol do

ensino público. O acontecimento mais importante na área da educação na época foi a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro, e o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, que teve a participação de educadores, intelectuais e artistas como: Anísio Teixeira e Cecília Meireles, dentre outros (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 35).

No área das Artes, nota-se influências da Semana de Arte Moderna de 1922, que expandiu o movimento modernista pelo Brasil mediante a criação e organização de diversos salões de arte com características mais nacionalistas e inovadoras.

Como influências da renovação cultural, pedagógica e artística, aumentou o interesse pela produção artística das crianças. E por consequência, por seus processos mentais e imaginativos, isso leva até mesmo a colecionarem-se desenhos infantis. Na cidade de São Paulo, um evento marcou significativamente esse interesse pela arte espontânea: a exposição feita em 1933 no Clube dos Artistas Modernos (CAM), denominada Semana dos Loucos e das Crianças.

Teóricos como John Dewey e Viktor Lowenfeld nos Estados Unidos e Herber Read na Inglaterra, influenciaram nas mudanças na condução das aulas dos professores de arte brasileiros, consolidando em alguns grupos a tendência escolanovista.

Uma das metodologias frequentemente utilizadas na Escola Nova é a fundamentada nas ideias de John Dewey (1985), que estimula os alunos a aprofundarem seus estudos por meio da prática, em que se inicia uma atividade por meio de um problema ou tema de interesse dos estudantes, desenvolvendo experiências cognitivas e proporcionando um aprender fazendo.

Para Dewey, portanto, a experiência tem uma função educativa que não é centrada nem no conteúdo ensinado nem

no professor, e sim no aluno em crescimento ativo e progressivo (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 36).

Também influente no Brasil em arte-educação, Viktor Lowenfeld, após ter trabalhado com crianças cegas em Viena e ter sido influenciado pelas teorias freudianas, publicou trabalhos em que se coloca a favor da pedagogia escolanovista e fortemente contra a pedagogia tradicional.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), a arte possui um papel fundamental na educação da criança. Desenhar, pintar e construir são processos complexos em que a criança reúne vários elementos de sua experiência para formar o novo e dar significado a esse novo. Nesse processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança constrói mais que um quadro ou uma escultura. Ela desenvolve parte de si mesma, tanto como sente e como vê. “Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora” (p. 13).

A escola tem um papel fundamental na vida da criança, pois faz parte de sua vida durante muito tempo. Lowenfeld e Brittain (1977) criticam o fato de que no sistema educacional a maior ênfase se dá sobre o ensino de informação e de fatos, e que a aprovação ou reprovação de uma série ou curso dependem exclusivamente da capacidade de memorização e de certos fragmentos de informação que já são conhecidos pelos professores. Sendo assim, a cultura escolar consiste em formar pessoas que possam armazenar fragmentos de informação e depois possam reproduzi-los a um sinal dado. O estudante que tenha adquirido a competência de apresentar as informações corretas no momento certo é considerado apto a graduar-se na escola que frequenta. E o que mais incomoda é que a capacidade de repetir a informação às vezes tem pouca

relação com o que a sociedade espera que a escola possa formar.

A aprendizagem se difere de uma idade para outra, bem como de uma pessoa para a outra, e essa aptidão para aprender não envolve apenas a capacidade intelectual, mas também fatores sociais, emocionais, perceptuais, físicos e psicológicos. O processo de aprendizagem é muito complexo e não existe apenas uma metodologia de ensino que se possa considerar ideal. A forma como se ensina não abarca toda a gama de faculdades intelectuais que são necessárias à humanidade. São menosprezadas características como capacidade de interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, e de reestruturar e encontrar novas relações, que deveriam estar presentes no sistema educacional (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 15).

Dever-se-ia ensinar nas escolas aptidões básicas como a capacidade de procurar e descobrir respostas ao invés de guardar passivamente as respostas e instruções do professor. As atividades artísticas contribuem para que isso ocorra.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), o homem aprende através dos sentidos. Com a interação com o meio, ele desenvolve a capacidade de ver, sentir, ouvir e cheirar. O processo de educar as crianças não pode ser confundido com o ensino de respostas limitadas e determinadas. O desenvolvimento da sensibilidade perceptiva é a parte mais importante do processo educativo. Quanto mais se desenvolve a sensibilidade, maior a conscientização dos sentidos. Como consequência desse processo, melhor será a aprendizagem.

A educação artística, como parte essencial do processo educativo, pode significar muito a

diferença entre um indivíduo criador e flexível e um outro que não tenha capacidade para aplicar o que aprendeu, carente de recursos íntimos e com dificuldades no estabelecimento de relações com seu meio (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 18).

Isso significa que, para Lowenfeld e Brittain (1977), em um sistema educacional bem equilibrado, o desenvolvimento total da criança é notável: o pensamento, o sentido e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, para que se mostre o potencial da capacidade criadora.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), a arte não possui o mesmo significado para a criança e para o adulto. Para este, a arte tem conotações bem definidas, como as que estão em museus e quadros pendurados nas paredes. Para o homem comum, a arte é como um remédio, porque ela está associada à área da estética, da beleza externa.

Já para a criança, a arte tem um significado bem distinto e é um meio de expressão. A criança é um ser dinâmico que usa a arte como uma forma de comunicar seu pensamento. Ela vê o mundo de forma diferente como o representa. E quando se desenvolve sua forma de se expressar, muda. Professores veem beleza nos desenhos e pinturas e desenhos infantis, por isso conservam essas obras como exemplos de uma verdadeira arte espontânea. Eventualmente, fazem sugestões relativas a cores e formas apropriadas. Existe uma diferença entre o gosto do adulto e o da criança. Para esta, a arte é uma forma de autoexpressão.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), se as crianças se desenvolvessem sem nenhuma interferência do mundo exterior, não seria necessário estímulos para seus trabalhos artísticos.

Toda criança usaria seus impulsos criadores, profundamente arraigados, sem inibição, confiante em seus próprios meios de exprimir-se. Quando ouvimos uma criança dizer 'não sou capaz de desenhar', podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 19).

Ainda para Lowenfeld e Brittain (1977), não existe resposta certa ou errada. E toda criança deve ser considerada como um indivíduo. A criança expressa seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e suas pinturas, e mostra conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras.

Cada criança revela seus interesses, sua capacidade, seus recursos e seu envolvimento na arte, embora isso, em alguns casos, tenha poucas relações com a 'beleza' (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 22).

As escolas, desde o jardim de infância e passando pelas séries do primeiro grau, devem estimular os alunos para que ele se identifique com suas próprias experiências e auxiliar para que ele desenvolva ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, as suas emoções e a sua própria sensibilidade estética. Os educadores nunca devem se dar por satisfeitos com a resposta estereotipada, com o desenho frio ou automático. A criança pode ser insensível aos seus sentimentos e é fundamental estimular e tornar mais significativa uma relação entre o jovem e o meio ao invés de se impor um padrão adulto sobre o que seja importante e até mesmo belo.

Para a criança, a expressão individual é tão relevante quanto a criação do artista é para o adulto. O professor deve reconhecer que suas experiências de aprendizagem não possuem utilidade para a criança, tendo em vista que o

importante no processo educativo é a aprendizagem infantil (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 23).

Ainda, para Lowenfeld e Brittain (1977), a aprendizagem somente pode acontecer através dos sentidos, e isso tem sido ignorado no sistema educacional. Atribui-se ao fato de que o homem na sociedade tem confiado cada vez menos em seus sentidos. Por isso, ele tem se convertido num espectador passivo da sua cultura ao invés de construtor ativo. Como exemplos as partidas de futebol são para se assistir e não para serem jogadas; a música também; a televisão tornou-se um meio de distração das massas em que o único papel do espectador é ligar ou desligar o aparelho (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 24).

As escolas têm feito pouco para educar os sentidos, que são a única via de aprendizagem. As poucas atividades ensinadas no maternal têm um fim em si mesmas. Para crianças pequenas, os sentidos são muito importantes, mas nas séries seguintes o desenvolvimento de experiências sensoriais refinadas deve ser um processo contínuo, em que a educação desempenha um papel fundamental.

A educação artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais. A arte está repleta de tesouros de contextura, de excitações geradas por formas e contornos, de profusão de cores, e um jovem ou adulto devem estar igualmente capacitados para auferir prazer, encontrar júbilo, nessas experiências (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 26).

Para Lowenfeld e Brittain (1977), na atualidade os indivíduos perderam a capacidade de se identificarem com o que fazem. E o sistema educacional faz pouco para frear essa crescente perda de identidade da pessoa consigo mesma. São

concedidas recompensas às provas escritas corretamente, isto é, a uma lembrança feita no momento oportuno. Contrariamente, pouco se faz para que a criança encontre seu prêmio dentro de seu processo de aprendizagem.

Em grande parte do nosso sistema educacional, está voltado para uma única fase do desenvolvimento: a evolução intelectual. Isso é muito fácil de medir, mas limita a aprendizagem de uma forma muito reducionista. Pois a aprendizagem não é apenas a acumulação de conhecimento. Ela é também a compreensão de que forma esses conhecimentos devem ser utilizados. Deve-se ser capaz de se utilizarem os sentidos com liberdade, de um modo criador, e desenvolver atitudes positivas em relação a si próprio e ao seu redor. Poucas vezes, as crianças têm a oportunidade de compartilhar ideias e desenvolver atitudes sobre si mesmas e os outros. Ainda que vista de fora, a escola apresenta-se como um centro de aprendizagem. Ela acontece de forma isolada, em que estudantes de uma série raramente têm contato com outros de anos diferentes, exceto quando se cruzam nos corredores (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 27).

Conforme Lowenfeld e Brittain (1977), não existe expressão artística sem autoidentificação com suas experiências, bem como com o material artístico utilizado para esse fim. Isso é um fator básico para qualquer expressão criadora: “é a autêntica expressão do eu”. Os materiais artísticos manipulados pelas pessoas e o plano completo é seu. Isso é válido tanto no caso de uma criança como com um adulto. É o indivíduo que utilizará os materiais artísticos de acordo com suas vontades e experiências pessoais. Como essas experiências mudam com o crescimento, a autoidentificação contempla as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas que acontecem dentro da criança.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), o termo autoexpressão corriqueiramente é mal interpretado, pois o que importa é a forma de se expressar, não o conteúdo. Alguns dos erros mais frequentes em relação ao termo é considerar que a autoexpressão é apenas um conjunto de emoções não-estruturadas ou incontroladas, ou considerar como simples imitação.

A criança que imita pode tornar-se dependente dos outros e não se autoexpressar. Essa criança é mais inibida e apoia-se nos pais ou professores para receber orientação. A arte por meio da autoexpressão desenvolve a criança pela experiência (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 30).

Outro autor que também entende que a psicologia influencia no pensamento dos professores de Artes é Herbert Read (1986). Ele demonstra três direções da psicologia que explicam a relação do homem com a arte.

A primeira trata da significação da imaginação no pensamento. Entende-se como imaginação de todo tipo, inclusive a visual. Estudos levantados por Read (1986) mostram que a criança já inicia a vida com a mente cheia de imagens. Uma linha da psicologia afirma que a criança tem dificuldade de distinguir o mundo externo de suas imagens mentais. A imagem-memória separa-se gradualmente com o passar do tempo. O que se sabe com certeza é que o segundo estágio no desenvolvimento da mente é o pensamento conceitual, e ele acontece com a repressão gradual da imaginação. Por isso, o objetivo de qualquer pedagogo é montar um esquema lógico para o currículo, a fim de afastar as imagens da mente infantil e torná-la uma eficiente máquina pensadora.

O que se estabeleceu na psicologia é que bebês, crianças pequenas, poetas e pintores, visionários de todo tipo, possuem

em comum uma imaginação extremamente viva. E essa imaginação que é natural nas crianças pequenas raramente chega até a adolescência. É nesses casos que surgem os visionários. Quando se estuda a natureza do pensamento científico como sendo uma atividade inventiva e criativa e não um mero arranjo lógico de fatos estabelecidos, descobre-se que ele também se baseia em imagens.

A segunda fonte da psicologia é a Gestalt. Resumidamente, ela se baseia em que não existem fatos além do ato ou processo de experimentá-los; que os fatos de um caso não são sentidos como um padrão coerente. Deve-se enfatizar a palavra “sentidos”, pois o sentir na percepção é estético. Refere-se não apenas a uma percepção de um padrão em particular, mas, sobretudo, ao discernimento em favor de um padrão específico. Isso significa que, dos possíveis padrões de comportamento, um é selecionado como adequado, por isso sentimos ao mesmo tempo a facilidade com que esse padrão é apreendido e a adequação do ato que se segue. Para os psicólogos, a aquisição de um padrão é simplesmente um processo de aprendizagem; aprendizagem no sentido de adquirir uma habilidade para fazer algo como: pintar, caminhar, tecer, andar.

As leis estéticas são inerentes aos processos biológicos da própria vida. São essas leis que conduzem a vida pela trilha do bem-estar e da eficiência, e é nosso dever profissional, como educadores, descobrir essas leis na natureza ou na experiência e torná-las o princípio de nosso ensino. Equilíbrio e simetria, proporção e ritmo, são fatores básicos na experiência: na verdade, são os únicos elementos por meio dos quais a experiência pode ser organizada em padrões que permaneçam, e é por sua própria natureza que implicam harmonia, economia e eficiência. O

que é sentido como correto funciona corretamente; é um senso elevado de prazer estético (READ, 1986, p. 29).

A última fonte é a teoria do inconsciente, que ainda é discutida. Deve-se ter precaução ao se atribuir valor terapêutico demasiado às formas de expressão que se buscam incentivar. Segundo Read (1986), os desenhos de uma criança são produzidos como produto de uma atividade espontânea e são evidências diretas da sua disposição fisiológica e psicológica.

Para Read (1986), qualquer criança é feliz, absolvida fazendo um desenho ou qualquer outra atividade criativa. A autoexpressão tem como consequência o autodesenvolvimento. Por isso, deve-se dedicar uma grande parte do tempo da criança para as atividades artísticas, tendo em vista que essas atividades são uma válvula de escape.

Read (1986) afirma que a Arte é uma disciplina que os sentidos buscam na percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência. Também é a disciplina da ferramenta do material – imposta pelo lápis ou caneta, pelo tear ou pela roda do ceramista, pela natureza física da tinta, tecido, madeira, pedra ou argila.

No entanto, o principal dessa disciplina é que ela é inata, isto é, faz parte da constituição fisiológica e deve ser incentivada e amadurecida. Não deve ser imposta como uma forma de tortura. Por isso, o professor deve ser uma pessoa antes de ser um pedagogo, um amigo ao invés de professor, um colaborador paciente.

O objetivo da educação é descobrir o tipo psicológico da criança, e permitir a cada tipo sua linha natural de desenvolvimento, sua forma

natural de integração. Esse é o significado real de liberdade em educação (READ, 1986, p. 46).

A arte da criança é importante porque é um primeiro indício da psicologia individual. E conhecendo-se a tendência psicológica da criança, pode-se desenvolver sua individualidade pela arte. A arte é considerada uma forma de libertação, para a fruição total de seus talentos e habilidades para a sua felicidade verdadeira e estável na vida de adulto. A arte leva a criança para fora de si mesma. Ela comunica seu mundo interior para o espectador, podendo ser algum familiar de quem espera uma resposta receptiva.

Essas teorias de Educação Através da Arte quando chegaram ao Brasil recuperaram a importância da arte produzida pelas crianças e a concepção de arte fundamentada na expressão e liberdade criadora. Mas para que isso acontecesse, foi necessária a total independência da criança que produzia seus trabalhos sem a intervenção do adulto.

O que se nota no decorrer do século XX, por volta da década de 1960, é que a falta de maior estudo e aprofundamento nos fundamentos metodológicos da livre expressão levou os professores ao extremo em que a aplicação equivocada do método tornou tudo permitido sem maiores critérios e avaliações. Os professores da livre expressão acreditavam que os alunos tinham dentro de si mesmos um universo de obras ainda não externado. Por isso, a expressão não poderia sofrer nenhuma interferência dos educadores e nas atividades sua opinião poderia prejudicar o “trabalho criativo” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 39).

A partir disso, as aulas de Artes passaram a ter como objetivo principal o desenvolvimento da criatividade dos alunos

ainda na década de 1970. Por influência da Psicologia, os exercícios de sensibilização com finalidade de desbloquear os alunos são frequentes nas aulas. Por consequência, no país, os educadores de Artes, que adotaram a Pedagogia Nova, passaram a adotar diversas atividades que motivam a experiência artística individual focada no interesse individual dos alunos.

Em resumo, a aula de arte escolanovista tinha como meta criar condições para que o aluno pudesse se exprimir subjetiva e individualmente. E, nesse contexto, o processo era fundamental, não importando o produto final. O estudante é visto como um ser criativo e recebe todo tipo de estimulação para se expressar artisticamente.

2.1.5:: A arte educação na Ditadura Militar

Com a ditadura militar surgida do golpe de 1964, os dirigentes buscaram a modernização do Brasil pelo investimento estrangeiro, sobretudo o estadunidense. Assim, na educação existe o objetivo de se aplicarem os modelos estrangeiros à realidade nacional.

Em relação ao ensino de arte, a livre expressão é supervalorizada, bem como o seu ensino como atividade extracurricular e extraclasse. O ensino de arte recebe influência das concepções de Paulo Freire e de estudos e métodos que norteiam esse ensino nas escolas americanas (PELLIZZARI, 2006, p. 76).

Em 1968, foi criada a Lei 5.540, que fez uma reforma universitária. Referente à Educação Artística que foi incluída no currículo escolar pela Lei 5.662 (BRASIL, 1971), buscou-se melhorar

o ensino de artes na educação formal ao inserir atividades artísticas com foco no processo expressivo e criativo dos alunos.

Com essas características, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20).

A Educação Artística em sua prática é desenvolvida nas escolas do país de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo-se ou por desconhecimento de que no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando são envolvidos muitos aspectos, o que ocorre é que muitos professores propõem atividades frequentemente desvinculadas de um real saber artístico. Também a Educação Artística é focada de maneira abrangente, e os professores propõem objetivos que se tornam inatingíveis.

Com isso, é evidente a desinformação dos professores preparados em cursos que pouco se aprofundam em arte e no trabalho pedagógico na área.

É no contexto dessa problemática que, no final da década de 70, constituiu-se no Brasil o movimento Arte-Educação. No início, este movimento organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentais nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 20).

Em resumo, a Educação Através da Arte se caracteriza pelo idealismo direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Mesmo tendo pouca repercussão na educação formal, contribuiu com uma visão de arte e educação, influenciando-se mutuamente. Da Educação Artística, resultou uma preocupação apenas com a expressão individual, com pouco aprofundamento no conhecimento da arte. Na Arte-Educação, apresentou-se como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas, valorizando o educador, refletindo e propondo um redimensionamento do seu trabalho,

Segundo Ana Mae Barbosa (1997), o ensino de arte no Brasil tanto na escola primária como secundária se caracteriza pelo espontâneo e pela ideia de que é necessário evitar o contato com a obra de arte produzida pelos artistas, pois, com a apreciação, os estudantes tenderiam a fazer cópias, inibindo sua criatividade. No entanto, com esse proceder, impede-se o contato com a imagem de alta qualidade que é produzida pela arte e restringe-se o estudante apenas às imagens produzidas pela indústria cultural. Isso caracteriza o ensino de arte modernista “que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (p. 10).

2.1.5.1:: A pedagogia tecnicista e as aulas de Artes

A tendência tecnicista surgiu no momento em que a educação não é considerada capaz de preparar os profissionais para atender ao mundo tecnológico em crescimento. Essa tendência desenvolveu-se na segunda metade do século XX nos

Estados Unidos e chegou ao Brasil na década de 1970. Na sua chegada ao país, ela tinha como objetivo inserir eficiência na escola com foco na preparação de indivíduos mais adaptados às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse momento, o país passava por um processo de industrialização e de desenvolvimento econômico, por isso o esforço de se incorporarem o moderno e o tecnológico no currículo escolar. Assim, o professor passou a ser considerado um técnico responsável pelo planejamento dos cursos.

Nessa mesma época, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Assim, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas viram suas disciplinas condensadas e transformadas em meras atividades artísticas. Essa situação fica bem clara com o parecer nº 540/77 que estabelece:

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, 'que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses' (BRASIL, 1977).

Contrariando o que estava na Lei, os professores de Artes eram cobrados a elaborarem planos de aula organizados e

claros com objetivos bem definidos, além de conteúdos, métodos e avaliações como nas outras disciplinas.

Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores de Artes, despreparados e inseguros com as novas diretrizes, passaram a se apoiar nos livros didáticos de Educação Artística produzidos para serem utilizados dentro da lógica da “indústria cultural”. Os conteúdos das aulas indicam o uso desses livros e o desconhecimento das metodologias de ensino e aprendizagem de arte.

Em 1973, como forma de sanar esse problema, o governo decidiu criar um curso específico para preparar professores de Educação Artística. Assim, surgiram cursos de licenciatura curta com duração de dois anos que tinham objetivo de formar um professor de Artes capaz de lecionar Música, Artes Plásticas e Teatro ao mesmo tempo da 5ª à 8ª séries do 1º grau. Também foram criados em 1978 os cursos de licenciatura plena em Educação Artística com duração de quatro anos, que já possuíam um currículo mínimo determinado por lei, acrescentando-se apenas novas disciplinas e mantendo a proposta da polivalência.

Portanto, o ensino de Artes é considerado como uma atividade em que a criação artística se faz como fator afetivo, emocional, sem haver o pensamento reflexivo da produção artística. A maior importância é dada ao aspecto técnico no uso dos instrumentos artísticos.

2.1.6:: A redemocratização e o ensino de Artes

Com a retomada da democratização na primeira metade década de 1980, uma reconquista da importância da educação se faz notar, mas não no ensino de Artes. Em 1986, o Conselho

Federal de Educação reformulou o núcleo comum dos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Assim, ficaram determinados como disciplinas básicas: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A Educação Artística deixou de ser, mas tornou-se facultativa para os alunos.

Incentivado pela Getty Foundation e fundamentada no projeto Disciplined Based Art Education (D.B.A.E.), foi proposta uma nova metodologia de ensino chamada “Metodologia Triangular”, criada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Essa proposta tem como base um trabalho pedagógico integrado em três fundamentos do conhecimento de Artes: o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da arte. Esse trabalho foi desenvolvido inicialmente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP).

Autores como Elliot Eisner, Ralph Smith, Edmund Feldman e Brent Wilson, fundamentados na proposta DBAE (Arte-educação como disciplina), defendem um ensino de arte baseado na epistemologia da arte e no modo como se aprende arte.

Com base na produção artística do indivíduo, nas informações culturais e históricas que lhe são transmitidas, na crítica da arte que lhe possibilita ver – e não simplesmente olhar – e interpretar o que vê, na estética que lhe permite julgar as qualidades daquilo que vê, trabalha-se com a construção do conhecimento em artes PELLIZZARI, 2006, p. 79).

A partir de 1989, cada Estado tem liberdade para apresentar seu currículo básico para a escola pública.

As metodologias que orientaram o ensino de Artes na década de 1980 foram denominadas ensino pós-moderno de arte nos Estados Unidos ou ensino de arte contemporâneo na Inglaterra.

[...] consideram a arte ou o ensino de arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem (BARBOSA, 1997, p. 10).

Então, a arte passou a fazer parte dos projetos de ensino de Artes nos anos 1980 como cognição, “uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade” (BARBOSA, 1997, p. 11.)

2.1.6.1:: Tendência realista-progressista de educação escolar em Artes

Em meio a discussões nascidas da Pedagogia Idealista, surgiu a Tendência Realista-progressista, que agrega enfoques mais realistas e comprometidos com a democracia. Esse movimento teve grande repercussão social e política, sobretudo na educação de adultos, e teve grande influência na educação não-formal e em movimentos populares.

Esses educadores descrentes na educação escolar propuseram uma educação para o povo visando a libertar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação. Sendo assim, discutiram os rumos do ensino na escola pública e buscaram melhorias nas práticas sociais.

Proposta por Paulo Freire, a Pedagogia Libertadora tem como objetivo a mudança na educação e da prática social das classes populares. Uma de suas principais metas é levar o povo a ter uma consciência clara dos fatos vividos. Para isso, baseiam-se na alfabetização de adultos. Na metodologia de Freire, os

professores e alunos estão em condição de igualdade. E, mediante situações-problema, são levados a propor soluções e compreender sua realidade (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 44).

A Pedagogia Libertária baseia-se nas experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia de grupos de alunos e professores. Eles acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 45).

Ao mesmo tempo, surgiu nos fins da década de 1970 um grupo de professores que, pela retomada dos estudos teórico-críticos, discutiram a escola pública que já apresentava uma baixa qualidade do ensino, o que contribuiu para uma visão negativa da escola, pois ela é considerada como reprodutora das desigualdades sociais. Isso leva a mudanças no trabalho escolar pela substituição de conteúdos tradicionais por discursos políticos (CARDOSO, 2010, p. 34).

Esses professores propuseram, na década de 1980, uma Pedagogia Sociopolítica que deve ir além da denúncia, pois apenas isso não proporcionava as mudanças desejadas, que era a melhoria da escola pública. Com isso, eles concluíram que as reflexões e discussões das teorias “crítico-reprodutivistas” colaboravam para que os educadores se conscientizassem de dois aspectos:

- a) conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos;
- b) garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a torna exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). A educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é

capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 45).

2.1.7:: Ensino de Artes na atualidade

A partir da segunda metade da década de 1990, intensificaram-se ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro em resposta às exigências impostas pela reestruturação econômica global. Surgiu, em diferentes níveis e setores da educação, um verdadeiro processo de reforma das estruturas da política educacional do país, tendo como marco principal a promulgação da LDB (Lei 9.394/96). Nela, o ensino de Artes torna-se obrigatório (FONSECA, 2001, p. 15).

§ 2º O ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Em 2010, esse parágrafo teve nova redação e passou a delimitar o ensino de Artes da seguinte forma:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2010).

A partir de 1997, começaram a ser divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, desde então, “suscitaram discussões em que se polarizam posições que vão

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

desde a adesão entusiasmada à total rejeição” (FONSECA, 2001, p. 16).

A tabela 01 apresenta cronologicamente um resumo com as principais tendências pedagógicas utilizadas no Brasil e sua influência no ensino de artes.

Tendência pedagógica	Período histórico	Papel da escola	conteúdos	métodos	Professor/ aluno	Aprendizagem	Ensino de artes
Pedagogia tradicional	Século XIX e XX	Preparação intelectual e moral dos alunos para sociedade	Conhecimentos transmitidos como verdades absolutas	Exposição e demonstração de conceitos por meio de modelos	Professor autoritário/ atitude receptiva do aluno	Receptiva e mecânica sem considerar o aluno	Desenho geométrico profissional, imitação e cópias.
Tendência liberal/ renovada progressista Escola nova	Décadas 1920-30 Manifesto pioneiros da educação	Deve se adequar às necessidades e ao meio social	São estabelecidos das experiências e vivências dos alunos	Por meio de experiências, pesquisas e solução de problemas	O Professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança	Motivação com uso de situação problema	Criatividade, livre expressão aspectos afetivos
Tendência Liberal/ Renovada não-diretiva Escola nova	Décadas 30-40 Semana de arte moderna	Formação de atitudes	Busca de conhecimento pelo aluno	Facilitação da aprendizagem	Aluno: centro professor: expectador/ organizador do processo de aprendizagem	Aprender é modificar a percepção da realidade	Desenvolvimento de experiências sensoriais
Tendência liberal tecnicista Escola Tecnicista	1960-70 governo militar	Modeladora do comportamento através de técnicas específicas	Informações ordenadas, sequência lógica para atingir objetivos	Procedimentos/ técnicas para transmissão e recepção de informações	Professor transmite informações; aluno fixa	Desempenho e objetividade	Pouco compromisso com artes, uso do livro didático

Tendência Progressista Libertadora Pedagogia Crítica	Anos 80	Deve levar professor e alunos a um nível de consciência da realidade buscando transformação social	Temas geradores	Método dialógico, grupos de discussão	Privilegia relações de igualdade entre professor e aluno	Resolução de situação-problema	Arte para libertação de opressões, identidade cultural do aluno, estética do cotidiano
Tendência progressista “crítico social dos conteúdos”	Anos 1990	Escolaridade com caráter sócio político	Culturais universais frente a realidade social	Parte da relação de experiência do aluno com o saber sistematizado	Aluno como participante; prof. como mediador do conhecimento	Baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas dos alunos	Arte para permitir acesso aos conhecimentos sociais básicos para prática transformadora. Proposta Triangular.

Tabela 01: Tendências pedagógicas e ensino de artes.

2.2:: O museu

Para se entender o campo de ação do museu, é necessário se compreender a sua conceituação. Isso oferecerá possibilidade de se delimitarem seus valores fundamentais e objetivos.

Segundo Suano (1986), o museu teve origem na Grécia antiga, mas ele mudou significativamente suas características ao longo do tempo.

Mouseion, ou casa das musas na Grécia, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa voltada para o saber filosófico. Na mitologia grega, as musas eram filhas de Zeus com Mnemosine (divindade da memória). Assim, elas eram donas da memória absoluta, da imaginação criativa e da presciência. As musas, com suas danças, músicas e narrativas, ajudavam os homens a esquecerem a ansiedade e a tristeza. Portanto, o *Mouseion* era esse local onde a mente repousava e o pensamento se dedicava às artes e às ciências. “As obras de arte expostas no *mouseion* existiam mais em função de agradar as divindades do que serem contempladas pelo homem” (SUANO, 1986, p. 10).

Museu refere-se à instituição ou espaço concebido para realizar a seleção, o estudo e a exposição de testemunhos materiais e imateriais do indivíduo e de seu meio ambiente. As formas e as funções dos museus têm variado significativamente ao longo dos séculos, bem como seus conteúdos têm se diversificado, como sua missão, sua forma de funcionamento e sua administração. Diversos países têm legislado sobre a definição de museu de acordo com sua realidade. No entanto,

a definição mais difundida é a estabelecida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2007):

Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e de seu meio ambiente com a finalidade de educação e deleite.

Ainda para alguns museólogos, o museu é um meio, entre outros, que comprova a “relação específica do homem com a realidade”. Essa relação é determinada pela “coleção, preservação consciente e sistemática e o uso científico, cultural e educativo dos artefatos, materiais, móveis que documentam o desenvolvimento da natureza e da sociedade” (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2010).

Na tentativa de se incluírem outros estabelecimentos chamados também museus que a definição do ICOM não alcança, outros teóricos estabeleceram conceitos de museu. van Mensch (1992) define museu de uma forma mais ampla e objetiva como sendo uma instituição museal permanente que preserva coleções de documentos e produz conhecimento por meio deles. Schärer (2007) o define como um lugar onde as coisas e o valores relacionados com elas são guardados e estudados, bem como comunicações e sinais para se interpretar os fatos ausentes. Ou seja, é o lugar onde acontece a musealização. Expandindo esse conceito, museu também pode ser entendido como um lugar de memória, um fenômeno que abarca instituições, lugares diversos, territórios e experiências (NORA, 1984-1987).

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), o Ministério da Cultura (MinC) e o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) (2005) estabeleceram a seguinte definição de museu:

O museu é uma instituição com personalidade jurídica própria ou vinculada a outra instituição com personalidade jurídica, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que apresenta as seguintes características:

I – o trabalho permanente com o patrimônio cultural, em suas diversas manifestações;

II – a presença de acervos e exposições colocados a serviço da sociedade com o objetivo de propiciar a ampliação do campo de possibilidades de construção identitária, a percepção crítica da realidade, a produção de conhecimentos e as oportunidades de lazer;

III – a utilização do patrimônio cultural como recurso educacional, turístico e de inclusão social;

IV – a vocação para a comunicação, a exposição, a documentação, a investigação, a interpretação e a preservação de bens culturais em suas diversas manifestações;

V – a democratização do acesso, uso e produção de bens culturais para a promoção da dignidade da pessoa humana;

VI – a constituição de espaços democráticos e diversificados de relação e mediação cultural, sejam eles físicos ou virtuais.

Sendo assim, são considerados museus, independentemente de sua denominação, as instituições ou processos museológicos que apresentem as características acima indicadas e cumpram as funções museológicas.

Essa definição adotada pelo Brasil vem de acordo com o estabelecido na 20ª Assembleia Geral do ICOM realizada em Barcelona em 2001, que estabelece uma nova definição de museu e quais os tipos de instituição são consideradas como museus:

Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.

Além das instituições designadas como 'Museus', se considerarão incluídas nesta definição:

- > Os sítios e monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos;
- > Os sítios e monumentos históricos de caráter museológico, que adquirem, conservam e difundem a prova material dos povos e de seu entorno;
- > As instituições que conservam coleções e exibem exemplares vivos de vegetais e animais – como os jardins zoológicos, botânicos, aquários e vivários;
- > Os centros de ciência e planetários;
- > As galerias de exposição não comerciais;
- > Os institutos de conservação e galerias de exposição, que dependam de bibliotecas e centros arquivísticos;
- > Os parques naturais;
- > As organizações internacionais, nacionais, regionais e locais de museus;
- > Os ministérios ou as administrações sem fins lucrativos, que realizem atividades de pesquisa, educação, formação, documentação e de outro tipo, relacionadas aos museus e à museologia;
- > Os centros culturais e demais entidades que facilitem a conservação e a continuação e gestão de bens patrimoniais, materiais ou imateriais;
- > Qualquer outra instituição que reúna algumas ou todas as características do museu, ou que ofereça aos museus e aos profissionais de museus os meios para realizar pesquisas nos campos da Museologia, da Educação ou da Formação.

De acordo com Chagas e Nascimento (2006), reconhecer e identificar os museus em diferentes localidades e temporalidades implica reconhecer que eles são ao mesmo tempo casa de memórias, lugares de representação social e espaços de mediação cultural.

Como casas de memória eles podem ser acionados visando o desenvolvimento de ações de preservação e de criação cultural e científica, como lugares de representação eles podem ser utilizados para teatralizar o universal, o nacional, o regional, o local, o étnico e o individual e como espaços de mediação ou de comunicação eles podem disponibilizar narrativas menos ou mais grandiosas, menos ou mais inclusivas para públicos menos ou mais ampliados (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 6).

Sendo assim, diante de todas essas possibilidades que os autores apresentam como sínteses:

1. Os museus surgem na pólis e na pólis estão engastados como mediadores de relações sociais;
2. Os museus têm uma dimensão política que extrapola e orienta as funções de preservação, investigação e comunicação;
3. Os museus constroem, disciplinam e controlam seus públicos; e
4. Para além da acumulação de tesouros culturais, um dos desafios políticos dos museus de hoje é o compromisso com o exercício da cidadania e o desenvolvimento de valores de humanidade (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 7).

2.2.1:: Breve histórico

Devido ao museu de Alexandria – construído no século II antes de Cristo –, a palavra museu ficou restrita ao conceito de compilação exaustiva e completa, na medida do possível, e isso dispensava até mesmo instalações físicas. Assim, por volta de 1600 foi criado o *Museum Metallicum*, que continha todo o conhecimento sobre metais da época. No século XVIII, em Frankfurt na Alemanha, foi criado o *Museum Museorum*, que continha especiarias; e em Londres, o *Poetical Museum*, que

continha uma coletânea de canções e poemas (SUANO, 1986, p. 11).

Para a população, as coleções tinham uma conotação negativa, e isso foi o que caracterizou os primeiros 50 anos do museu público na Europa (considerando-se 1759 o ano de abertura do Museu Britânico). Por isso, durante várias revoluções, como a Francesa, diversos objetos foram destruídos e vendidos (SUANO, 1986, p. 35).

Somente no início do século XIX é que surgiram estudos sobre a educação e a necessidade de se educar um grande número de pessoas de toda origem social.

Em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para 'que se desse uma função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva' (SUANO, 1986, p. 39).

O museu atual é um fenômeno da modernidade do Ocidente que tem pouco mais de dois séculos (CHAGAS; NASCIMENTO, 2006, p. 7). É o que afirma Costella (1992): "museus, entendidos como locais abertos ao público em geral, são um costume que se espalhou muito recentemente na história do homem" (p. 10).

No início do século XX, a grande proliferação de museus gerou inúmeros problemas, sobretudo para a Inglaterra, que em 1850 tinha 59 museus e em 1914 contava com 295. Assim, foi criada a Associação de Museus inglesa, que tinha vários objetivos como mostra seu estatuto:

1. Meios para realizar intercâmbios de duplicatas de espécimes extras.

2. Meios para obter modelos, moldes e reproduções.
3. Esquema para fornecimento de etiquetas, legendas, ilustrações, informações.
4. Plano uniforme para organizar coleções de história natural.
5. Esquema para assegurar serviços de especialistas.
6. Melhoria da regulamentação de uso de museus e bibliotecas.
7. Indexação do acervo dos museus.
8. Promoção de conferências para os trabalhadores.
9. Preparo de pequenas coleções para circular, sob empréstimo, nas escolas.
10. Ação coordenada para obter fundos do governo, além de doações, empréstimos etc.
11. Publicação de revista periódica sobre assuntos de museu (SUANO, 1986, p. 50).

Somente no século XIX é que os museus se institucionalizam, e isso ocorre sobretudo na Europa, onde os museus são criados devido à necessidade de as nações construírem referências para suas identidades. Convém, nesse quadro, ressaltar que o museu é historicamente uma instituição que cria e constrói o patrimônio cultural (PEREIRA, 2010).

No seu surgimento, o museu foi um mero depósito de curiosidades exóticas. No século XVIII, houve uma preocupação com a identificação. E no século XIX, o objeto era considerado como uma fonte de informação, por isso as exposições tinham a preocupação com as classificações e a tipologia (CLIFFORD, 1995, p. 270).

No século XX, a especialização dos temas expostos tornaram os museus distintos entre museus de arte, ciência e tecnologia, etnografia e antropologia, história e história natural, dentre outros.

Os museus surgiram apenas no século XIX e XX na América como resultado da colonização pelos países europeus no

continente. O Museu da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro é fruto desse acontecimento. Ele foi inaugurado em 1815 como o primeiro museu de arte da América do Sul e teve como acervo inaugural obras da Missão Francesa. Dessa mesma forma, foi criado o Museu Nacional (1818), igualmente no Rio de Janeiro, que originalmente se chamava Museu Real, instalado no Palácio de São Cristovão, que possuía no seu acervo uma pequena coleção de história natural (SILVA, 2008).

2.3:: Educação em museus

Em toda a sua existência, o conceito de museu nunca foi dissociado de sua função social e educativa, mas na atualidade a educação tem importância fundamental. E essa função tem sido reconhecida como o centro de funcionamento do museu.

O caráter educativo dos museus envolve importantes aspectos, tais como: a ação educativa, a interatividade, o contato e a comunicação com o visitante, a mediação entre o público e o conhecimento, a formação do público e do profissional de arte e de museus entre outros (SILVA, 2008, p. 59).

Chagas (2002), ao fazer distinção entre a dimensão e a função do museu, entende que a dimensão refere-se à medida, extensão, volume, grau de potência, qualidade, e que isso se refere à educação e ao lazer característicos de determinados museus. Já a função educativa está ligada com três funções básicas de todo museu: preservação, investigação e comunicação. Sendo todas essas funções conectadas à educação, tudo isso é realizado por forças sociais, políticas e econômicas. Para o autor, o uso da expressão “dimensão

educativa museal” é mais precisa que “função educativa dos museus”. Com isso, ele estabelece um novo paradigma entre os termos função e dimensão.

Assim, a dimensão educativa deve ser considerada numa perspectiva que dialoga e abre alternativas nos museus. Uma característica fundamental no museu tradicional não é apenas a existência ou não de uma coleção, mas sim do tipo de relação que os participantes do processo museal estabelecem entre si.

Assim como educação e cultura, no terreno das práticas, são indissociáveis, assim também não se pode alijar a memória da ação educativa. Essa observação favorece o entendimento da seguinte obviedade: nem a educação é exclusividade das instituições de ensino, nem a memória é exclusividade das denominadas instituições de memória (arquivos, bibliotecas e museus) (CHAGAS, 2002, p. 52).

Para Chagas (2002), “os museus vinculam-se às redes formal e não-formal de ensino, através de práticas educativas e culturais que desenvolvem” (p. 56). E ainda: eles constituem para algumas instituições de ensino um “moderno” e “recomendável” programa de desejo.

Alguns museus têm na atualidade se preocupado efetivamente com a inserção e formação de seus públicos. Eles optam por atividades que se diferenciam das oferecidas nas escolas. Com isso, buscam interagir com o público por meio da educação não-formal. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), educação não-formal é um tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de educação formal e em forma complementar, além de se caracterizar por atividades ou programas

organizados fora dos sistema regular de ensino com objetivos educacionais bem definido, ou ainda, por processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino das escolas e universidades.

Para Gohn (2006), a educação não-formal é um processo de várias dimensões:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (p. 28)

De acordo com Silva (2008), o museu como uma instituição essencialmente educativa oferece a educação não-formal e esta tem seu lugar nas atividades da denominada ação educativa, que se apresenta como intermediadora do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1.: Ensino de Artes nos museus

Considera-se que o ensino de Artes em museus é um componente essencial para a arte-educação, pois ela pode assumir os mais diversos significados em todas suas dimensões. Como conhecimento, ela oferece compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura (OTT, 1997).

Por meio dessa prática educativa em museus podem ser reveladas diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores ideias da cultura universal, cujos significados de arte são contribuições relevantes para a sociedade (OTT, 1997, p. 111).

Portanto, esses conceitos devem ser ensinados por meio de um ensino sensível por meio de uma arte-educação que ofereça dentro do espaço dos museus uma atmosfera que possibilite a crítica.

Para Ott (1997), ensinar crítica dentro dos museus oferece a possibilidade de uma educação artística que desenvolva nos alunos a aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão de valores e crenças da civilização.

Segundo Silva (2008, p. 5), o museu é uma instituição que se dedica a adquirir, conservar, investigar, difundir e expor obras de arte e possui a educação como uma de suas principais funções no processo de divulgação da produção cultural da humanidade. Para que isso ocorra de forma eficiente, são elaboradas políticas educativas voltadas às escolas, principalmente voltadas à educação básica. Segundo Bourdieu (1998):

A existência de uma ligação tão forte entre instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo a cultura menos escolar (p. 60).

Para Silva (2008, p. 15), é por intermédio do museu que o aluno tem a oportunidade de não só conhecer a obra de arte, como também inserir-se nesse espaço enquanto público. O contato direto com a obra de arte é insubstituível e diferente do contato com imagens impressas ou em projeções, que se

constituem nas formas como são apreciadas as obras de artes na escola. Além disso, aproximar o aluno desse espaço é uma estratégia válida para criar o hábito, que poderá levá-lo a constituir o público no futuro.

Portanto, segundo Silva (2003), educar no museu não é apenas mostrar ao público obras de arte ou passar uma série de informações sobre obras e artistas, mas sim:

oportunizar vivências sensibilizadoras através de sua ação educativa e, posteriormente, se o frequentador julgar necessário, oferecer-lhe todas as informações disponíveis para sanar então suas dúvidas, instigando a curiosidade (p. 41).

Para Antolino (2009), sem projetos e parcerias de natureza educacional, a frequência nos museus acontece apenas com público com maior escolaridade, pois os frequentadores das classes mais baixas ainda não enxergam o museu como um espaço de cultura que possam frequentar. Sobre isso, Bourdieu (2007) conclui:

A existência de uma relação tão forte entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular que, considerando os pressupostos implícitos que a comandam, a ação educativa do sistema escolar tradicional só pode alcançar toda sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte: daí, segue-se que a ação da Escola – exercida de forma bastante desigual (nem que fosse no que diz respeito à duração) sobre as crianças oriundas das diferentes classes sociais e que não é bem-sucedida senão de forma bastante desigual junto àqueles que ela atinge – tende a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura (p. 54).

De acordo com Silva (2008), ainda que sejam divulgadas as obras de arte, os museus permanecem pouco conhecidos do grande público e têm seu acesso restrito a um pequeno grupo da sociedade.

Frente a essa relação entre instituição, público e museu, deve-se pensar no setor educativo dentro das instituições, pois quando mais cedo ocorrerem o início das visitas e o contato com as obras de arte, melhores serão os resultados no longo prazo. “Um setor educativo atuante e bem preparado saberá dar legibilidade a uma obra de arte até para os menos preparados” (ANTOLINO, 2009, p. 8).

Segundo Ott (1997), o museu é o lugar ideal para se selecionarem conteúdos de arte que levam ao conhecimento e ao entendimento. E ativar o entusiasmo e o conhecimento que a arte pode oferecer aos alunos da atualidade é um desafio que diz respeito aos educadores.

O museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros. As obras de arte nos museus são geralmente de valor estético tão alto, e contêm tantos princípios estéticos que o ensino de crítica nos museus pode ser feito imediatamente, e a arte torna-se uma das maiores fontes de inspiração por meio do conteúdo e do conhecimento que ela proporciona (OTT, 1997, p. 113).

Thistlewood (1997, p. 142) afirma que existem dois caminhos para encorajar a frequência aos museus de arte. Mas qualquer que seja a escolha, é inevitável a responsabilidade educacional. Para o autor, o museu deve popularizar sua oferta e atrair as pessoas ou colocar as exposições em locais públicos.

Nossos museus de arte estão preocupados com sua popularidade, verificando isso pelo número de visitantes que recebem. Mas eles investem mais no ato de ver e menos com o que informam ou desinformam (THISTLEWOOD, 1997, p. 144).

Para que isso não ocorra, é necessário que os museus tenham projetos educacionais bem estruturados. Isso significa que eles devem ser constantes, pois ações isoladas não garantem que o público se aproxime realmente dos museus.

Isso implica que os museus têm sólidas e constantes propostas educacionais (em vez de ocasionais e passivas), mas enfrentam resistências das mais poderosas convenções (THISTLEWOOD, 1997, p. 145).

Ainda para Thistlewood (1997), essa aproximação com a arte deve ser feita de maneira bem planejada. Além de apresentar um movimento artístico ou a obra de um artista, deve-se respeitar o repertório que o aluno ou frequentador já possui, para que ele possa fazer correlações com a sua realidade.

Nesse sentido, não é uma instituição que os estudantes (ou qualquer outro cidadão) sejam displicentemente introduzidos, porque será impossível ignorar seu conteúdo cultural. A introdução ao museu de arte e a seu acervo deve ser orientada, isto é, acompanhada de instrução. A tutoria necessária [...] o que enfaticamente se exige na educação de 1º e 2º graus é a recepção ativa da História da Arte (THISTLEWOOD, 1997, p. 146-147).

A fim de garantir uma de suas finalidades, que é a educação, os museus têm criado setores educativos. Esse departamento visa a receber seus visitantes e até mesmo a

pensar o modo como seleciona e apresenta suas coleções permanentes, bem como as exposições temporárias.

Barbosa (1989), ao discutir a relação entre o arte-educador e o curador, conclui que ambos têm o mesmo objetivo: “alcançar a melhor organização estética para as exposições, tornando-as, o máximo possível, acessíveis ao público” (p. 125). Por isso, a qualidade estética e a acessibilidade são fundamentais e orientam o trabalho do curador e do arte-educador no museu. Mas a importância do arte-educador vai além:

Ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético, por ele produzido (BARBOSA, 1989, p. 126).

Ainda sobre esse tema, Segall (2001) entende que o museu deve ter uma nova atitude frente ao papel que tem na atualidade, não apenas limitando-se às suas funções básicas.

Seria Preciso imaginar museus regidos por uma Museologia com forte tônica educativa, em vez das ‘ditaduras’ das curadorias. Museus orientados por uma política cultural em que educar não é apêndice, mas sim preocupação central e, sobretudo, que essa preocupação esteja dialeticamente inserida na instituição, sem se limitar a uma atividade pedagógica formal (visitas guiadas, cursos, vídeos etc.), assumindo uma postura sensibilizadora e, portanto, conscientizadora (SEGALL, 2001, p. 62).

Por consequência, o museu pode ser visto como um espaço de sensibilização, que permite novas e diversas relações entre o objeto e o público, criando-se novas conexões. A arte,

dessa maneira, coloca-se como uma alternativa para a aquisição de conhecimento e de conscientização do ser humano, de seu potencial, de sua comunidade, contribuindo para que ele adquira o seu direito à cidadania (SILVA, 2003).

É de competência do setor educativo compreender o objeto exposto, sua manifestação cultural, e, a partir disso, questionar para comparar e para estabelecer relações entre o velho e o novo, entre arte e ciência, entre uma cultura e outra, fazendo a ligação entre objetos e a realidade do aluno, potencializando, assim, o patrimônio cultural como um vetor de produção de conhecimento.

Por isso, torna-se necessário reavaliar as técnicas adotadas nos programas aplicados com as escolas, a fim de se transporem as questões burocráticas, as limitações de tempo, a ânsia por mostrar, com uma postura extremamente instrucionista, toda a coleção do museu. Mais que se tornar divulgado e conhecido, o museu deve ser vivido e compreendido como um local em que a tradição pode ser conhecida, percebida, questionada e reinventada, incentivando também a criação de novas metodologias (ANTOLINO, 2009).

A utilização do museu como espaço de educação vem de longa data. O *Victoria and Albert Museum* é o primeiro museu a idealizar a relação entre a escola e a arte, criando a função do arte-educador em 1852. Nesse espaço composto por museu e escola de arte, mostra como elas se relacionam na sociedade. Nesse local, o fazer artístico em ateliês de arte se combinam com o estudo das obras de arte abrigadas no espaço do museu (OTT, 1997; BARBOSA, 1989).

De acordo com Ott (1997), os estudantes de arte de Henry Cole – primeiro diretor do museu – foram os primeiros a constituírem o setor educativo do *Victoria and Albert Museum*. Os

estudantes eram levados das oficinas diretamente para os espaços expositivos. Em seus relatórios, ele refletiu sobre o modelo de educação dentro do museu e concluiu:

O museu tem como intenção voltar-se o máximo possível à preservação dos objetos, os quais não serão apenas tomados em seu aspecto físico, e sim tratados enquanto objetos de estudo e ensinamentos. Da minha parte, arrisco a pensar que quanto menos os museus e as galerias se submeterem aos propósitos da educação, mais perder-se-ão como instituições sonolentas e inúteis. (COLE, 1853 *apud* BARBOSA, 1997, p. 115).

Nos Estados Unidos, a inserção da arte-educação no museu aconteceu em 1872 no *Metropolitan Museum of Art* de Nova York, levada por Charles, irmão de Henry; e, em 1876, no Museu de Belas-Artes de Boston, mas a apreciação artística e o ensino de arte ainda foram deixados em segundo plano. Somente no século XX, a função educacional foi encarada com a mesma importância que a preservação e a conservação de obras (BARBOSA, 1989; OTT, 1997).

Já no século XX, ainda nos Estados Unidos, Thomas Munro desenvolveu uma metodologia específica de apreciação de arte colocada em prática quando era diretor do *Cleveland Museum of Art*. Ele entende o arte-educador como um catalizador, mediador e professor de arte.

Seu programa de ensino no Cleveland Museum enfatizou a percepção individual dos detalhes, das qualidades sutis, da organização dos elementos e de realização das obras de arte. Ele dava pouca informação histórica a respeito dos objetos de arte, pois considerava que a história da arte era assunto melhor trabalhado fora do museu. O tempo despendido no espaço expositivo seria melhor aproveitado, segundo seu ponto de vista, quando relacionado a um

processo imenso de observação individual (OTT, 1997, p. 116).

A maneira que Munro fazia uso das obras de arte pertencentes ao museu acontecia por meio de um processo pelo qual se olhava para a obra de arte, anotava-se mentalmente e realizava-se um esboço para o uso no ateliê.

No Brasil, propagar a Arte Moderna estava nos objetivos educacionais do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, que, na década de 1960, realizava cursos de arte para crianças e adultos, e dos “Domingos da Criação”, que foram atividades realizadas no Parque do Museu envolvendo sua população ocasional (BARBOSA, 1989).

Outro pioneiro no ensino da leitura de obras de arte foi o professor Robert Willian Ott (1997). Para ele:

A arte, ensinada no contexto das coleções dos museus, reflete valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade. A arte proporciona um registro da civilização por meio da abordagem das ideias artísticas essenciais e das expressões que sirvam para celebrar e continuar a refletir a alegria de viver. Aprender a entender as ideias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das ideias artísticas como das maiores contribuições para sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte. Essa participação ativa está entre as possibilidades de orientação aos alunos durante o ensino de crítica nos museus (p. 112).

A partir de pesquisas e experimentos com alunos nos mais diversos níveis, Ott (1997) sistematizou o Image Watching. Esse sistema é uma metodologia dinâmica que fornece conceitos

para a crítica voltada à produção artística, influenciando a maneira de aprender em arte-educação. É dividido em cinco categorias que permitem formar um método direcionado ao ensino de Artes. São elas: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

Na categoria descrevendo, solicita que os alunos observem a obra estudada num primeiro momento. “Em outras palavras, ‘descrevendo’ possibilita que a arte fale primeiro para o indivíduo” (OTT, 1997, p. 128).

Analisando oferece dados para investigar a obra de arte, a maneira como foi executada e o que foi percebido. Para Ott (1997), os elementos de design frequentemente são o ponto de partida de onde se compreende a composição da obra de arte. “Investigar os elementos da composição e formas da obra de arte leva à compreensão básica e à apreciação do artista e de suas habilidades na produção das imagens visuais” (p. 129).

Interpretando é considerada muitas vezes a mais criativa das categorias, e é onde os arte-educadores encontram possibilidade de estimular habilidades pedagógicas.

‘Interpretando’ fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos que participam da crítica. Essa categoria permite que os alunos expressem como eles se sentem a respeito da obra de arte(OTT, 1997, p. 130).

Fundamentando é um momento em que os alunos interpretam as obras de arte com o conhecimento da história da arte ou da obra.

Revelando é o momento que permite aos alunos mostrarem seu conhecimento da arte por meio da expressão artística.

Uma nova obra é criada pelo aluno. Essa obra tem sido inspirada na compreensão e conhecimento adquiridos no museu, e principalmente por intermédio do que é percebido, compreendido e apreciado no estudo de arte (OTT, 1997, p. 133).

Para Ott (1997), o ensino no museu pode acontecer tanto em atividades verbais quanto visuais. Isso deve ser responsabilidade de escolha do educador considerando o que será mais adequado para os alunos. Para tanto, ele recomenda o uso de materiais educativos elaborados pelos próprios espaços como forma de se alcançarem esses objetivos.

Os livros de exercícios elaborados pelos museus favorecem a abordagem visual e são preparados tendo em vista o emprego das categorias de modo mais individualizado, respeitando o ritmo de cada aluno (OTT, 1997, p. 133).

A seguir, serão abordados mais profundamente esses materiais utilizados nos museus, com vista a compreender a relação de sua visualidade, bem como seus usos e funções, principalmente na arte-educação.

2.4:: Materiais didáticos

Tendo em vista que o design está intimamente ligado à visualidade, o que se busca neste trabalho é estabelecer uma relação do trabalho do designer com a educação visual. Entende-se que o papel do designer é de um articulador entre artista-educador-público. E essa articulação se materializa por meio do material didático produzido para ser utilizado nos museus em suas ações educativas.

2.4.1.: Pesquisas em materiais didáticos

Na França do século XVIII, ocorreu uma série de inovações, principalmente com relação à atuação de preceptores particulares e mestres. Nesse período, iniciou-se o ensino de leitura em francês nas escolas cristãs e criou-se um método de ensino de leitura num contexto em que a pedagogia se preocupava com o lúdico. Com isso, foram inventados dispositivos tipográficos que auxiliam a memória.

Py-Poulan de Launay utiliza caracteres tipográficos vermelhos e itálicos para distinguir, no interior de uma página de leitura, letras que não é necessário pronunciar. Louis Dumas propõe 'A.B.C. em preto, em vermelho, em azul e em mais cores. Esta diversidade é sempre em benefício do aluno: os recursos podem ser empregados indiferentemente no começo, mas, em seguida, as letras pretas e vermelhas servirão para distinguir o romano e o itálico, o latim e o francês, na junção ou na composição a ser feita sobre um quadro de um escritório tipográfico (FRADE, 2010, p. 174).

No contexto espanhol, Benito (1997) aponta que no fim do século XIX os manuais escolares apresentavam modos de organização de página, composição, edição, encadernação, tipografias e ilustrações bem peculiares, isto é, começavam a ter uma certa identidade como livro escolar. Nos livros de ensino da leitura e da escrita, apresentavam recursos mais específicos ainda, com certa complexidade entre a visualidade e os aspectos formais do conteúdo que se queria ensinar.

Essa disposição e uso de recursos visuais pode ter sido objeto de negociação entre editores, impressores e professores de leitura.

Pode-se dizer que havia um conjunto de autores na produção de um impresso e que em determinados momentos a visualidade podia ser matéria de outras áreas. Se hoje ela parece pesar mais do ponto de vista dos agentes do campo da edição, pode ser que tenha sido matéria de autoria pedagógica, mas não sem intervenções (FRADE, 2010, p. 175).

Um exemplo espanhol é mostrado por Benito (1997) ao falar sobre o movimento higienista que no século XIX influenciou diversos aspectos da educação e determinou várias características que o livro escolar deveria ter. Estabeleceram-se regras para a gramatura do papel, a cor da folha, a qualidade e tamanho dos tipos, a impressão e o tamanho das margens e mesmo o “gosto artístico” das imagens.

Chartier (2007) pesquisou materiais didáticos da França no século XIX e observou diversas mudanças no projeto gráfico destes. Principalmente nos manuais que tinham poucas variações, mas notáveis, os autores faziam dentro de um modelo que era limitado e repetitivo num dado período.

Essas mudanças muitas vezes buscavam atender a um certo tipo de público, tornando-o consumidor fiel daquela obra ao longo do tempo e buscando atender ao gosto do cliente, do mercado e dos educadores. Chartier (2007) entende que, no uso ou variação de recursos gráficos nas reedições de uma mesma obra, o editor buscava tornar fiel seu público e também ganhar novos clientes. O alvo eram, sobretudo, os professores primários iniciantes, em particular. Para isso, lançava-se mão de copiar ideias da concorrência misturando a tradição com inovação. E, por questões de economia, existia uma certa normatização desse objeto com um setor em pleno crescimento.

Assim, Chartier (2007) vê a configuração gráfica do material didático como resultante de vários interesses, que às vezes andam juntos ou podem ser conflitantes. Disso, resulta o produto consumido por professores e estudantes. Por meio deles, pode-se compreender que tipo de necessidades eles atendiam na sociedade em que estavam inseridos.

Ora, o manual é, ao mesmo tempo, a oferta pedagógica de um autor e a oferta comercial de um editor. O primeiro quer responder a uma demanda já reconhecida (ele imita o que existe e espera ultrapassá-lo) ou crê responder a uma expectativa não satisfeita (seu livro pretende ser, então, 'diferente', inovador, capaz de abolir as dificuldades até então não resolvidas); o segundo visa um mercado. A diversidade de obras informa sobre a visão dos que as prescreviam e as reedições sobre a visão do público (professores, famílias) (CHARTIER, 2007, p. 70).

Rafael Cardoso (2005), em suas pesquisas sobre a história do design no Brasil, verificou que, no Rio de Janeiro e em São Paulo do começo do século XX, houve um aumento significativo de revistas, jornais, gráficas e artistas gráficos. Isso contribuiu para transformações nas capas e nos miolos dos livros, ou seja, modernizou-se o mercado editorial brasileiro. Para o autor, o estudo do design de livros possui algumas peculiaridades que devem ser observadas ao se estudar o livro como objeto gráfico. Ao se tratar o design de livros, deve-se ter em vista o tratamento dispensado ao objeto em sua totalidade. Isso significa desde sua construção tridimensional (tamanho, papel, encadernação) até sua impressão, diagramação e ilustração (CARDOSO, 2005).

Com a popularidade da brochura, significativas mudanças ocorreram no formato do livro. Com isso, privilegiou-se um novo

formato de livro com medidas em torno de 18,5 x 13 centímetros, que se tornou bastante popular na época.

A maioria dos livros que trazem capas ilustradas nas décadas de 1910 e 1920 enquadra-se nessas dimensões, com pequenas alterações de meio centímetro para mais ou para menos. Do ponto de vista tipográfico há pouca variedade nessas edições, sendo as fontes mais utilizadas variações comuns de romano. Em termos de diagramação, no entanto, percebem-se determinadas iniciativas no sentido de valorizar a disposição do texto na página (CARDOSO, 2005, p. 176).

Na década de 1930, segundo Sampaio (2010), durante o governo de Vargas, intelectuais passaram a colaborar com o governo, sobretudo nas áreas de educação e cultura, com o intuito de se formar um novo homem e um novo país. Participar do governo era uma forma de viabilizar interferências e colocar suas ideias em prática, garantindo um projeto de educação para o Brasil. Como estratégia, esses intelectuais participavam de comissões do governo que regulavam a produção de jornais, revistas e livros, didáticos ou não. Para eles, a apresentação de seus conteúdos nas obras e a atuação editorial eram estratégias na disputa por espaço contra os educadores conservadores.

Com esse embate, havia preocupação com a qualidade do impresso. Em relação ao livro didático, este passou a receber maiores cuidados, com o objetivo não apenas de melhorar seu conteúdo, mas também em relação à sua forma. Significa que as mudanças e os avanços tecnológicos alterariam a conformação do material, a qualidade do papel, a diagramação, a organização das notas e dos índices, a utilização de gravuras, a paginação e a diversificação das fontes. Isso tinha como propósito tornar o ensino e a leitura menos

enfadonhos. “Portanto, os recursos gráficos e materiais também entravam na disputa” (SAMPAIO, 2010, p. 35).

De acordo com Carvalho (1996), essas lutas no campo da educação foi para esses grupos uma estratégia fundamental que lhes permitia o controle do aparelho escolar no começo dos anos 1930 até a instalação do Estado Novo em 1937. O objetivo principal era criar protocolos para as práticas dos professores. E nesse embate entre conservadores e modernistas, o impresso tinha uma função fundamental.

Na forma de livro de estudo para a Escola Normal, de livro de formação integrante de uma Biblioteca Pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor, de instrução regulamentar endereçada às escolas, de artigo de polêmica em jornal de grande circulação etc., o impresso será utilizado como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado (CARVALHO, 1996, p. 61).

2.5:: Design de materiais didáticos

Ao se estudar os materiais educativos e sua função no ensino não-formal de Artes, inevitavelmente estuda-se a relação entre a visualidade e a informação transmitida pelos mesmos. Em se tratando de design, essa deve ser uma preocupação primária, assim como a relação entre a funcionalidade e a estética.

Segundo Dondis (1997), tanto o conteúdo como a forma são os dois componentes básicos e irredutíveis de qualquer meio, principalmente das artes visuais.

O conteúdo é fundamentalmente o que está sendo direta ou indiretamente expresso; é o caráter da informação, a mensagem. Na comunicação visual nunca está dissociado da

forma. Muda sutilmente de um meio a outro e de um formato a outro, adaptando-se às circunstâncias de cada um; vai desde o design de um pôster, jornal ou qualquer outro formato impresso, com sua dependência específica de palavras e símbolos (DONDIS, 1997, p. 131).

Para Dondis (1997). conteúdo e forma interagem formando a informação. E o conteúdo pode ser o mesmo, mas a maneira como o conteúdo e a forma se relacionam é que vai determinar a maneira como a mensagem é recebida. Até mesmo uma pequena modificação nessa relação pode mudar completamente o sentido entendido pelo usuário.

Uma mensagem é composta tendo em vista um objetivo: contar, expressar, explicar, dirigir, inspirar, afetar. Na busca de qualquer objetivo fazem-se escolhas através das quais se pretende reforçar e intensificar as intenções expressivas, para que se possa deter o controle máximo das respostas. Isso exige uma enorme habilidade. A composição é o meio interpretativo de controlar a reinterpretação de uma mensagem visual por parte de quem a recebe. O significado se encontra tanto no olho do observador quanto no talento do criador (DONDIS, 1997, p. 131).

Portanto, ao se conceber um material educativo para o ensino de Artes, deve-se pensar nessas relações que se estabelecem na interação dos elementos fundamentais, pois estes refletem na percepção do usuário.

Para Fernando Hernández (2000), um dos objetivos da educação para a compreensão da cultura visual é o estudo e a decodificação dos produtos culturais e midiáticos. “Conhecimento que talvez não seja conveniente aprender na escola” (p. 32).

Daí, sua importância ao se criar um ambiente favorável dentro dos espaços expositivos, justamente para suprir essa

necessidade de conhecimento por parte tanto de estudantes como de outros públicos frequentadores desses espaços.

Hernández (2000) defende que é necessário o ensino de Artes, pois, por meio dela, meninos e meninas podem desenvolver uma percepção visual na dupla dimensão estética e para o meio. E isso desenvolve sua capacidade criativa, sendo importante para o seu crescimento escolar.

Ainda, deve-se considerar que:

A arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário do ensino de artes (HERNÁNDEZ, 2000, p. 45).

Ainda sobre o tema, Dewey (1985) afirma que, para o expectador, ao perceber, ele cria sua própria experiência. E nessa criação, ele inclui conexões que podem ser comparadas às que o criador da obra sentiu.

Para perceber, o expectador cria sua própria experiência. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto os pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente (DEWEY, 1985, p. 103).

Mesmo de áreas e concepções distintas, o que esses autores querem dizer ao se referirem sobre o espectador é que ele observa, recria, para finalmente chegar a uma compreensão do que ele observa. Seja um projeto gráfico visual ou uma obra de arte, o objeto será completamente entendido quando o

espectador o perceber como um todo, buscando-se sentidos para ele e refletindo sobre o que se é apresentado.

Sobre o mesmo tema, Raimundo Martins (2007) afirma:

Ao produzir interpretações, as pessoas as fazem influenciadas pelo imaginário do lugar em que se inscrevem. Esse lugar as configura num processo de construção de sentidos e significados que pode ser visto como gestos de interpretação.

Portanto, ao se conceber um projeto gráfico de um material didático, o designer deve observar em que contexto se insere esse produto, bem como seus usos e o público-alvo. Sobre esse tema, Choppin (2004) afirma:

A concepção de um material didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais (p. 259).

Portanto, ao se criar um material educativo, deve-se atentar para sua finalidade, público-alvo e forma de abordagem de maneira que ele atenda aos seus objetivos.

2.5.1:: Recepção

Esse campo tem sido denominado também por alguns estudiosos como recepção. Segundo Valverde (2003), as discussões em torno desse tema ainda não levaram à constituição de uma abordagem autônoma e sistemática. O assunto aparece nas mais diversas obras sobre teoria da comunicação e apenas recentemente veio a ser tratado como um assunto específico.

Há que se reconhecer que a temática da recepção mediática não se constitui em um campo autônomo de estudos. Ela se vincula à área da teoria da comunicação, envolvendo outros processos e preocupações, entendida ainda como necessariamente vinculada a configurações históricas, sociais e políticas do contexto social de interação entre o quadro sociocultural das relações sociais e de expansão e diversificação das tecnologias que lhe dão suporte [...]. Ainda que se possa perceber diferentes tendências de suportes conceituais e teóricos sendo utilizados nos estudos publicados de origem acadêmica brasileira, em sua maioria se reportam aos suportes das teorias fundadoras em comunicação e, só após os anos 1980, são voltados à busca de novos paradigmas na sustentação analítica de diferentes práticas de comunicação em desenvolvimento no país (BALOGH, 1998, p. 51).

Com isso, o tema recepção surgiu para buscar novos paradigmas teóricos que pudessem explicar “elementos simbólicos que realizam o contato do indivíduo com o seu campo social” (JACKS, 1995, p. 153). Assim, o conceito de recepção passou a se relacionar à análise de tudo que envolve o receptor, tanto individual quanto coletivo, na cultura mediática.

Para Gomes (1999), o receptor não pode ser considerado como uma parte isolada num processo de trocas exteriores.

No momento em que se fala de recepção, não se consegue escapar à situação na qual o lugar do receptor é o destinatário de uma mensagem. A recepção é um lugar empírico para onde vão as mensagens (inscritas nas condições sociais e político-econômicas da produção capitalista). Mesmo quando se atribui ao receptor o *status* de produtor de sentido, mesmo aí, permanece a visão fragmentada do processo comunicativo (GOMES, 1999, p. 156).

Segundo Dondis (1997), acerca da relação entre artista-conteúdo-forma-público, o designer tem um papel fundamental nesse processo como articulador dessas relações que ocorrem entre esses diversos elementos.

O resultado final de toda experiência visual, na natureza e, basicamente, no design, está na interação de polaridades duplas: primeiro, as forças do conteúdo (mensagem e significado) e da forma (design, meio e ordenação); em segundo lugar, o efeito recíproco do articulador (designer, artista ou artesão) e do receptor (público). Em ambos os casos, um não se pode separar do outro. A forma é afetada pelo conteúdo; o conteúdo é afetado pela forma. A mensagem é emitida pelo criador e modificada pelo observador (DONDIS, 1997, p. 132).

Para Orloski (2008), num material educativo, todas as questões relacionadas ao repertório e experiências do leitor devem ser levadas em consideração tanto pelo educador que está recebendo o material quanto pelo designer que faz com que se materializem as ideias do educador. Sendo assim:

A parceria entre esses dois profissionais é essencial, pois embora o educador seja um cliente, neste caso, o papel do designer é desenvolver um projeto que complemente a função educativa do material. A boa relação entre designer e cliente – no caso educador – é importante porque um depende do outro (ORLOSKI, 2008, p. 11)

Para encontrar um equilíbrio entre a liberdade de criação do designer e as solicitações e desejos do cliente, é fundamental existir um diálogo, para que se chegue a um entendimento. Também é necessário que exista uma relação de respeito e compreensão das duas partes.

É preciso que o designer busque conhecer ao máximo o projeto em que está envolvido, através das contextualizações do cliente (suas necessidades, expectativas, informações sobre o projeto) e também uma pesquisa pessoal (ORLOSKI, 2008, p. 11).

Portanto, o diálogo e o planejamento são imprescindíveis. Mesmo sendo um trabalho que é realizado em conjunto, os profissionais são de áreas distintas e têm pontos de vista muitas vezes diferentes e às vezes conflitantes. Isso pode gerar alguns contratempos no curso do trabalho. Sobre essas relação, Villas-Boas (2001) afirma:

A relação entre o que o designer e o cliente guarda sempre uma tensão em potencial, pois entre os dois há um dado objetivo cuja autoria tem, necessariamente, de ser compartilhada (p. 48).

Sendo assim, as duas partes (cliente e designer) têm expectativas distintas quanto ao resultado do trabalho, bem como cada um tem um referencial teórico e estético diferente. Por isso, é necessária uma avaliação em conjunto observando crítica e objetivamente a primeira versão do projeto. Assim, analisando pela primeira vez o projeto, pode-se propor mudanças que o levem a cumprir com sua função.

Pensando na criação gráfica para a educação, deve-se observar que Choppin (2004) fala sobre o material didático. Este possui quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas: a função referencial, que é um suporte em que são depositados os conhecimentos, técnicas e/ou

habilidades necessárias; a função instrumental, que propõe atividades para facilitar a fixação dos conteúdos e colocá-los em prática; a função ideológica, na qual o material didático é o portador de valores culturais, que em certos casos tende a doutrinar as pessoas; e, por última, a função documental, que o trata como um documento textual e icônico que pode desenvolver o espírito crítico do aluno (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Para que o projeto gráfico atenda ao seu objetivo de transmitir conhecimento, o designer deve estar atento às mudanças sociais para criar um material que esteja em conformidade com seu tempo e lugar.

Com toda essa carga de imagens visuais, o diagramador ou designer necessita estar familiarizado com uma série de fatores psicossociais, que envolvem toda a moderna sociedade de consumo. Esse envolvimento com o pensamento social deve ser profundo, para que ele possa ter os parâmetros indispensáveis à solução dos problemas da comunicação, e se pretende que o seu layout extrapole os limites de sua prancheta de trabalho para mergulhar no universo da página impressa, e assim atingir os seus objetivos (SILVA, 1985, p. 135).

Além de o designer ter em mente os aspectos sociopsicológicos, o profissional ainda deve observar os aspectos elementares da produção do livro, tais como formato, tipo de impressão, dentre outros.

Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens

ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996, p. 4).

Isso é de fundamental importância, pois trabalhos relatam que o formato do material didático influencia na percepção e fixação do conteúdo por parte do seu usuário.

Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (KLEIMAN, 2004, p. 25).

Ainda sobre o mesmo tema, Darnton (1992) afirma que uma diagramação bem estruturada torna a mensagem mais compreensível por parte do leitor: “bibliógrafos e historiadores do livro argumentam que os leitores reagem mais diretamente à organização física dos textos que ao ambiente social que os rodeia” (p. 231).

Segundo Silva (1985), a decodificação da mensagem presente no material gráfico é dividida em dois momentos: no primeiro, a observação é apenas geral e, no segundo momento, passa-se a observar os detalhes, e isso contribui para o melhor entendimento do material.

A decodificação feita pelo leitor acontece em dois momentos distintos: primeiramente, ele observa todo o conjunto e distingue as ilustrações, os títulos e subtítulos, os gráficos etc.; depois, detém-se nos detalhes dessas subáreas, isto é, somente a partir disso é que ele tem uma leitura mais completa de toda a página (NAKAMOTO, 2010, p.6)

Nakamoto (2010), ao pesquisar o livro didático de língua portuguesa, concluiu que, a partir da década de 1960, o livro de

português fabricado no Brasil passou por grandes mudanças no seu design. A parte textual que anteriormente preenchia grande parte de suas páginas foi reduzida significativamente. Essa mudança deu origem ao livro didático de português atual: repleto de imagens, muito colorido, com fontes variadas. Para o autor, isso tem relação com as publicações atuais presentes em bancas de jornais:

São revistas que apresentam pouquíssima quantidade de textos verbais. Nos tempos atuais, com a rapidez nas formas de comunicação, há talvez uma grande influência na forma como todos consomem informação: uma imagem ou um infográfico com algumas legendas e boxes explicativos já substituem todo um texto verbal (p. 108).

Essas inúmeras mudanças atingem em cheio os principais consumidores dos livros didáticos: os professores e os estudantes. Para os estudantes, Nakamoto (2010) aponta que tem um contato com um material riquíssimo, que é uma junção de várias linguagens que podem ser estudadas, interpretadas, comentadas e explicadas de inúmeras formas.

Segundo Araújo (2008), o projeto gráfico e o projeto visual do livro na prática são uma unidade considerando-se que seu objetivo é a harmonia do conteúdo na forma como eles se organizam na página. Ainda a respeito do livro, “o que se vê influencia como e o que entendemos” (p. 373). A informação visual também comunica de modo não-verbal, quer seja por meio de sinais e convenções que podem motivar ou distrair o olhar do leitor, e todos os elementos visuais podem ter influência uns nos outros. Portanto, o projeto visual de um livro é uma ferramenta importante para a comunicação, e não somente um elemento decorativo, pois o modo como se organiza a

informação numa página pode fazer diferença entre comunicar uma mensagem ou deixar o usuário confuso.

Na produção de material didático para o ensino de Artes, um elemento importante que não pode deixar de ser tratado como prioritário é a imagem. O designer deve fazer uso dela de forma que ela contribua para melhor entendimento do tema proposto e ainda para ressaltar uma característica da obra ou o conjunto delas.

As fotos ou ilustrações que completam ou por si só representam o arranjo visual gráfico de uma página impressa deverão ser utilizadas de forma eficiente pelo diagramador que se encarregará de projetá-las dentro das dimensões exatas dos espaços determinados da página. Além de embelezarem plasticamente, muitas vezes, devido às suas características imagéticas, carregam toda a carga emocional e informativa de uma ação ou de um fato qualquer, dispensando outro tipo de informação complementar, seja ele através de um texto, título ou legenda (SILVA, 1985, p. 120).

A imagem tem essa característica de exprimir vários sentidos, tornando a leitura menos cansativa com textos muito longos que muitas vezes dispersam os alunos. Na era da imagem, o estudante já está habituado à TV, internet, revistas em quadrinhos, o que o torna resistente a apenas mensagens verbais. Com esse grande fluxo de imagens, cada um, de acordo com seu repertório, terá uma interpretação do que está vendo.

Não se pode pensar que essa leitura será universal e homogênea. Cada um perceberá a imagem de uma forma e a interpretará conforme o que conhece. Por exemplo, se uma criança desenha uma bola numa folha de papel e a mostra para um adulto, este perceberá que se trata de uma

bola, mas que poderá ter muitas leituras: a criança deseja uma bola; a criança quer jogar bola etc. Isso pode também acontecer com o leitor do livro didático. Este está lendo os desenhos, enxergando as imagens, percebendo o layout, mas não está interpretando corretamente as mensagens que são ali veiculadas (NAKAMOTO, 2010, p. 92).

Para que essa interpretação de imagens seja eficiente, não basta apenas mostrá-las nas páginas. É necessário que elas façam sentido para que tenham um uso posterior. Dessa forma, a aprendizagem será para a vida do estudante.

Capítulo 03: Materiais e Métodos

3.1.: Levantamento de materiais didáticos

A pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano de 2012, mediante visitas a museus, com o objetivo de se identificarem setores educativos, sua atuação e, principalmente, se eles produziam materiais didáticos para uso nos seus trabalhos de ensino de Artes.

Para tanto, foram realizadas diversas viagens por vários lugares do país, com a finalidade de conhecer em loco a realidade de cada museu. Foram visitados espaços em Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Maranhão. Assim, pode-se ter uma visão geral do estado em que se encontram esses espaços no Brasil e de que modo as ações são realizadas.

Tendo em vista que o usual nos museus é que as ações dos espaços se dedicam a realizar vistas guiadas, a produção de materiais frequentemente está limitada para uma determinada exposição. E ainda, muitos desses lugares não guardam o que foi utilizado. Também, a produção está condicionada à existência de recursos que são levantados por patrocínios para tal. Assim, apenas alguns materiais conseguiram ser obtidos. Neste trabalho, serão utilizados os materiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do Museu Oscar Niemeyer de Curitiba. Eles se demonstraram mais ricos, estruturados e diversificados do que os encontrados em outros espaços. Sendo assim, as possibilidades de análises tornaram-se mais substanciais.

3.2.: Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental. O levantamento do material se deu, conforme Marconi e Lakatos (2003), constituindo o que se chama de fonte primária. Por meio disso, pode-se apresentar um panorama que auxilia na compreensão do universo da pesquisa documental.

Para Cellard (2010), todo vestígio do passado serve de documento ou fonte, independente de se tratar de textos escritos ou iconográficos. O autor conceitua as fontes primárias como não criadas e que são exploradas dentro da pesquisa. Ele recomenda uma análise crítica do documento em que diversas dimensões da fonte devem ser analisadas: o contexto no qual foi produzido o documento pesquisado revela diversos aspectos como o contexto social, político, econômico e cultural que propiciou o surgimento do documento. Esse levantamento permite conhecer os conceitos de seus autores, identificar as pessoas, locais ou conteúdos a que fazem alusão.

Para a realização deste trabalho, foram utilizados os materiais didáticos produzidos pelos diversos espaços que os disponibilizaram: Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Oscar Niemeyer.

3.2.1.: Metodologias existentes

Galvão e Batista (2003), ao analisarem diversos livros didáticos, o fizeram com base em alguns protocolos de leitura que consistem em levantar várias características descritivas da obra:

foram preenchidos campos diferentes, que envolveram: a descrição dos principais

indicadores da obra (título, participantes – ilustrador, autor, prefaciador, tradutor, editor, impressor – nível etc.); a descrição das principais características da obra (tamanho, tipo de capa etc.); a descrição das principais tomadas de posição pedagógicas relativas ao trabalho com a leitura (como: área curricular de destinação, áreas curriculares relacionadas); subgênero (narrativa, antologia, compêndio, cadernos de exercícios); grau de destinação pedagógica; destinação regional; modo de inserção na prática escolar; 'leitor' visado (p. 179).

Assim, Galvão e Batista (2003) buscaram descrever a morfologia do livro didático, bem como seus usos, a fim de se compreender o processo educativo que os envolvia.

Também pode-se analisar características relativas ao projeto gráfico do livro didático, conforme Frade (2010): a composição gráfica materializada na escolha de tipos, na forma de apresentação da página e no uso de marcadores como espaçamento, colunas, linhas e números e outros sinais. Serão analisados também algumas instruções dirigidas aos usuários e outros discursos sobre as características gráficas dos livros. Segundo pesquisas da autora, as formas comandam os sentidos. No livro didático, há diferentes formas de se integrarem os elementos referentes à configuração textual *mise en texte* e os elementos gráficos editoriais *mise en Page*, que eles se constituem em protocolos de leitura e escrita.

De acordo com Galvão e Batista (2008), ocorre a impossibilidade de encontrar os usuários dos livros didáticos, que não mais estão no local ou deixaram depoimentos de suas experiências.

Buscar, nos próprios textos e na materialidade do impresso, marcas indicativas que permitam a reconstrução do leitor pensado pelo autor e/ou

editor no momento da produção do objeto da leitura (GALVÃO; BATISTA, 2008, p. 178).

Por isso, a análise será realizada com base nos protocolos de leitura presentes nos próprios livros. Considera-se protocolo de leitura uma espécie de acordo formalmente escrito e explícito entre o autor da obra e o seu provável leitor, que norteia, de certa maneira, como ele deve conduzir a leitura do livro, destacando as principais partes da obra e sinalizando o tipo de leitura apropriado. “Prefácios, prólogos, pareceres, notas ao leitor, advertências, sumários compõem, desse modo, esse acordo” (GALVÃO; BATISTA, 2008, p. 178). “A imagem no frontispício, ou na página do título, na orla do texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é um protocolo de leitura, é um indício identificador” (CHARTIER, 2001, p. 131).

Segundo Galvão e Batista (2008), os protocolos distinguem-se das estratégias implícitas, isto é, fazer do texto uma maquinaria utilizada pelos autores e editores para forçar uma leitura adequada. Buscando identificar essa outra dimensão, serão analisados os livros procurando-se compreender as estratégias utilizadas pelos autores/editores para formar um determinado leitor, além de buscar impor e construir – por pelo menos um determinado período – uma determinada cultura escolar e uma pedagogia do ensino.

Ainda, Nielsen (2003) propõe diversas heurísticas para análise de interfaces gráficas; dentre elas destacam-se as que podem ser adequadas para os materiais didáticos:

1. combinação entre o sistema e o mundo real – as informações devem ser apresentadas num formato intuitivo e de fácil compreensão; através de metáforas e mapeamentos adequados, auxilia-se o usuário na percepção dos controles e de seus resultados, das ações e

de seus efeitos;

2. consistência e padrões – usuários acostumados com o uso de materiais similares apresentam maior satisfação e produtividade quando suas convenções são herdadas pelo produto em questão;

3. prevenção de erros – o projetista precisa buscar alternativas para minimizá-los;

4. reconhecimento ao invés de relembração – as opções, objetos e ações devem estar visíveis;

5. flexibilidade e eficiência de uso – refere-se à possibilidade de o usuário acrescentar ou modificar as funcionalidades do sistema, personalizando e utilizando-o de maneira inteligente e criativa;

6. estética e design minimalista – os diálogos devem ser de natureza clara e objetiva; mensagens desnecessárias devem ser evitadas; quanto maior for a quantidade de informações irrelevantes em um objeto, maiores serão as chances de um usuário interpretá-lo equivocadamente, desviando seu foco de atenção e causando erros;

7. ajuda e documentação – apesar do desejável uso da interface sem o apoio de documentação adicional, julga-se importante que a mesma apresente algum tipo de auxílio; as informações devem ser facilmente descobertas, sendo objetivas e diretamente relacionadas às tarefas em questão (CANDELLO, 2006).

3.3:: Metodologia estruturada para o trabalho

Diante da restrita quantidade de formas de se analisar os materiais didáticos levantados. E ainda, por considerar-se que é necessário uma forma de análise que entenda o material didático não apenas como um objeto gráfico, e/ou não apenas como um produto educativo. Mas sim como um produto em que visualidade e educação se entrelaçam com o objetivo educacional. E portanto, que ambas sejam importantes para que a mediação, isto é, transmissão de conteúdos seja

apropriada. Buscou-se propor uma forma mais adequada para se avaliar os materiais didáticos levantados nos museus.

Assim, neste trabalho analisou-se aspectos relativos tanto as funções do material didático, sua visualidade e materialidade, bem como aspectos educacionais.

Desta forma chegou-se aos seguintes critérios para se analisar os materiais:

- aspectos relativos a documentação: autores, local, equipe envolvida na concepção do material;
- aspectos relativos a materialidade e visualidade, ou seja design: neste item levantou-se o uso de cores, grid, tipo de fontes, tipo de papel, dimensões do material, tipo de material concebido;
- aspectos relativos ao uso – heurísticas: similaridade com materiais existentes, facilidade e flexibilidade no uso, estética e design minimalista;
- aspectos relativos a educação: tipo de abordagem utilizada no material, tendência pedagógica seguida.

Ao se levantar esses diversos aspectos buscou-se compreender o material didático em seus diversos aspectos e em toda sua complexidade.

Capítulo 04: Resultados e Discussão

Museu Oscar Niemeyer – O olhar aprendiz

Olhar aprendiz é um projeto que se propõe a explicar o que é um museu para as crianças, além de explicar como funciona, quem foi Oscar Niemeyer, que tipos de cuidado um visitante deve ter ao ir ao museu, além de servir como material educativo para a exposição do artista Torres Garcia.

Torres Garcia, Aladdin & Universalismo Construtivo

Exposição sobre o artista uruguaio Joaquin Torres Garcia (1874-1949). Essa exposição trouxe para o Brasil pela primeira vez suas obras. Nessa mostra, estavam seus brinquedos desmontáveis de madeira e desenhos do Universalismo Construtivo. Ao todo, eram 130 obras: 98 desenhos, 24 conjuntos de brinquedos e oito pinturas construtivistas.

O material foi dividido em três partes: um caderno do professor, um caderno do estudante e um envelope com atividades propostas para os estudantes, conforme Figura 1.

Para tanto, lançou mão da criação de um caderno com acabamento em espiral para os alunos poderem manusear com mais facilidade e realizarem as atividades propostas. O caderno do professor tem acabamento canoa, em grampo, e se assemelha mais a um livro. Ainda, o envelope com as atividades; estas estão em folhas soltas para facilitar o trabalho das crianças.

O material apresenta uma unidade na sua apresentação, sendo o envelope e o caderno do estudante com a mesma capa, apenas no canto inferior esquerdo se encontra a quem se direciona o material. O caderno do professor também se vale do *layout*. Contudo, além de possuir uma imagem diferente do

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

caderno do estudante, também possui no canto inferior direito a escrita “P caderno de professores”.

Figura 1: O Olhar aprendiz.



Os cadernos usam cores primárias do sistema RGB (vermelho, verde, azul) para sua composição, tornando o material bastante lúdico e atraente para as crianças ao mesmo tempo simples e com mensagens diretas.

A equipe editorial da Coleção Olhar Aprendiz é composta por Francisco Faria e Josely Vianna Baptista – coordenação editorial; Luis Dolhnikoff, Josely Vianna Baptista e Francisco Faria – pesquisa e textos; Guilherme Zamoner – projeto gráfico da coleção e ilustrações das atividades educativas; o CTP e a impressão foram realizadas pela gráfica Fotolaser.

A tipografia escolhida foi da família grotesca, ou tipos lineares (NIEMEYER, 2010), que são os tipos sem serifa, que têm origem nos impressos da Revolução Industrial.

Esses tipos também são chamados de família bastão (RIBEIRO, 1998), que é o mais simples e legível dos caracteres gráficos, e por isso frequentemente usados em diversos tipos de

trabalho. Para o autor, eles têm origem na escrita da Grécia antiga e do fenícios, feitas com bastão sobre tijolos de argila. Essa origem também é afirmada por Bringhurst (2005).

Ainda nesses materiais do Olhar Aprendiz, são frequentemente utilizados recursos de composição, para dar destaque aos elementos da composição ou chamar atenção ao seu conteúdo. Na tipografia, o mais recorrente é a capitular. Segundo Niemeyer (2010), “é uma forma de dar ênfase ao início de um capítulo ou de uma seção do texto pelo aumento do corpo da letra inicial do primeiro parágrafo” (p. 78).

Caderno do Professor

O caderno do professor tem 32 x 22 cm de dimensões, capa em papel couche e miolo também no mesmo tipo de papel.

Figura 2: Caderno do professor.



O material tem como objetivo apresentar o Museu Oscar Niemeyer (MON) para o professor mostrar como ele funciona, seus espaços, e quem foi Oscar Niemeyer. Para tanto, lança mão de explicar o conceito de museu de maneira sintética. Ainda, explica o que é uma coleção, conceito que permeia a existência desses lugares. Apresenta também algumas de suas finalidades, que é conservar e restaurar obras de arte.

Aqui, para chamar a atenção do leitor, a seção começa com uma capitular descendente, que é quando a letra capitular e o corpo do texto estão alinhados, “assim, a capitular ‘entra’ no corpo do texto (Figura 3) (NIEMEYER, 2010, p. 78).

Figura 3: Caderno do professor.



Ao apresentar o MON para o professor, além de se utilizar de fotografias do local como forma de mostrá-lo, também faz uso de infográficos com as plantas indicando as diversas galerias

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

existentes no museu, e ainda mostrando a localização dos diversos ambientes que o compõem.

Figura 4: Caderno do professor.

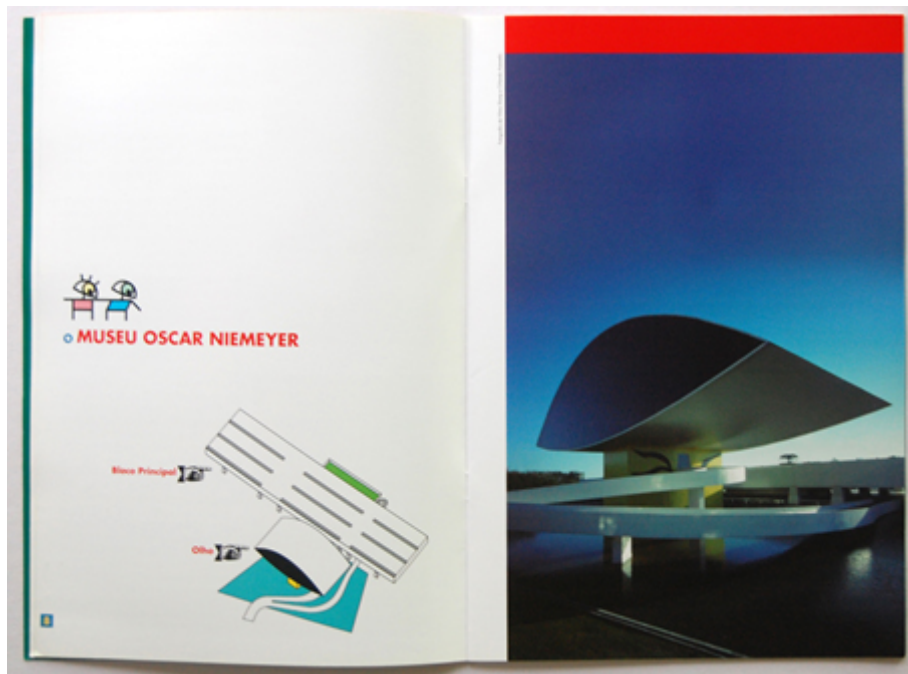


Figura 5: Caderno do professor.



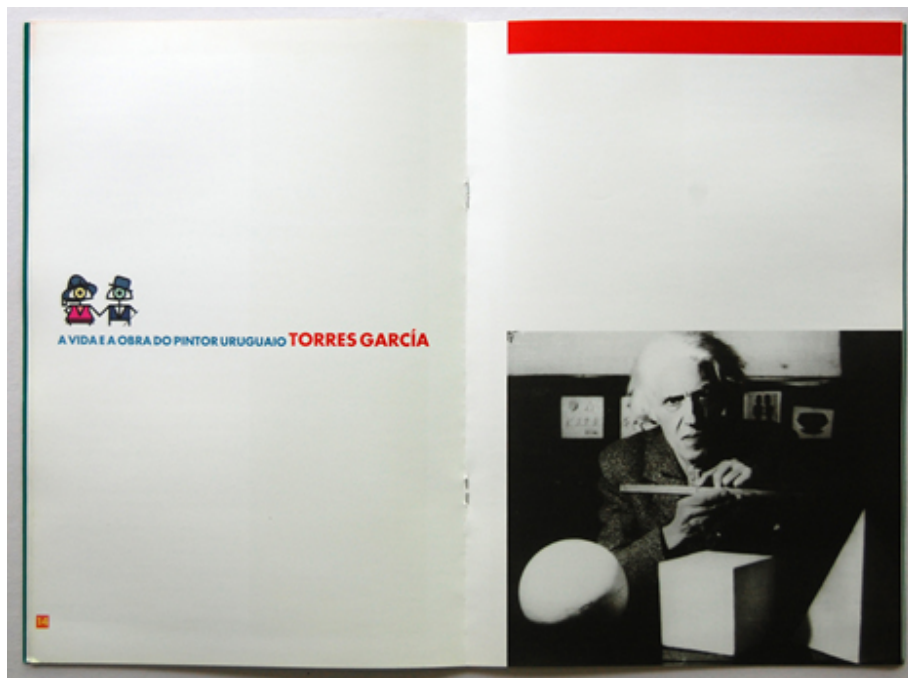
Ainda, é apresentado o programa de ação educativa para o professor como parte integrante e permanente do museu, mostrando que tipo de atividades ele realiza, tais como a monitoria e as visitas orientadas. E também, o programa de popularização do MON, que oferece entrada gratuita uma vez ao mês para o público em geral. São mostradas igualmente as exposições que já estiveram no museu, demonstrando o esforço de se trazerem obras de arte que não estavam acessíveis ao público paranaense; também fotografias da exposição de Torres Garcia (Figura 6).

Figura 6: Caderno do professor.



A seguir, no caderno, é apresentado o artista da exposição, conforme aparece na Figura 7.

Figura 7: Caderno do professor.



O recurso de apresentar a fotografia do artista torna-se válido para quem lê o material e para que se possa se ter uma ideia de quem se fala, tendo em vista que o artista não está mais vivo (Figura 7).

Figura 8: Caderno do professor.



A seguir (Figura 9), inicia-se uma explanação sobre a vida e obra de Torres Garcia, mostrando os lugares por onde passou e movimentos artísticos de que participou. Nesse ponto, a fim de esclarecer o leitor, as palavras que aparecem em negrito no texto principal, e seus conceitos, aparecem na mesma página na coluna interna. Nesse caso, buscou-se esclarecer conceitos de modernismo, arte clássica, arte primitiva, abstracionismo e construtivismo, que se relacionam com a obra do artista.

Figura 9: Caderno do professor.



Em seguida, no material são apresentadas algumas das obras que fazem parte da exposição, com o intuito de ilustrar ao professor a linguagem que o artista desenvolvia em seus trabalhos (Figura 10).

Figura 10: Caderno do professor.



Ao apresentar as obras do artista, são também apresentados conceitos da linguagem visual que, conforme Coll e Teberosky (2002), são: o ponto, as linhas, as figuras, a textura e a cor. Ainda, são apresentados conceitos de harmonia, proporção, ordem, construção e ritmo. Esses conceitos se tornam importantes, pois nas atividades propostas, o professor deve ter domínio do assunto para que a atividade seja realizada conforme o transmitido pelo caderno (Figuras 11 e 12). Ele prevê cada etapa que deve ser realizada pelo professor e pelo estudante.

Assim, esse material se filia a uma tendência mais tecnicista de ensino, pois funciona como um manual a ser seguido pelo professor dentro de sua aula para realizar a atividade, permitindo pouca intervenção ao se propor a atividade.

Figura 11: Caderno do professor.



Figura 12: Caderno do professor.



Caderno do estudante

O caderno do estudante tem a mesma composição do caderno do professor, exceto que sua orientação é em paisagem (horizontal) e no outro é vertical.

O caderno apresenta um texto bem mais sucinto que no caderno do professor, sendo que as ilustrações e fotográficas são recursos utilizados em todas as páginas para demonstrar o que se fala no texto. O texto não é dividido em colunas e nem aparece justificado, apenas alinhado à esquerda. As dimensões são as mesmas do caderno do professor, distinguindo-se apenas o acabamento em espiral.

Figura 13: Caderno do estudante.



No texto, o recurso do negrito é reforçado pelo uso das cores que norteiam a identidade do material (verde, vermelho, azul). Ainda, o uso de capitular ascendente é um elemento que o diferencia do caderno do professor. Nesse tipo de capitular, “é a linha de base da primeira linha do corpo de texto que alinha a

letra capitular. Desta forma, ela fica ‘fora’ do corpo de texto” (NIEMEYER, 2010, p. 78) (Figura 13).

Assim, o texto torna-se mais chamativo para o estudante e desperta seu interesse, além de demarcar quando começa um novo assunto no material.

Figura 14: Caderno do estudante.



Ao apresentar o artista, o texto é diagramado em negrito e cor azul com alinhamento à esquerda e bastante curto, não ocupando nem metade da extensão do papel. Nessa parte, percebe-se a divisão da mancha gráfica em três colunas em que texto e figuras aparecem lado a lado, uma reforçando a outra, a fim de comunicar ao estudante os conteúdos e assuntos pertinentes.

Assim, a divisão do texto nessa parte do material está conforme. Ribeiro (1998) define como retângulo estático “aquele

em que o módulo n é um número inteiro (1, 2, 3,...) ou fracionário ($3/4$, $2/3$)” (p. 159).

Segundo Max Bill (*apud* RIBEIRO, 1998):

Até agora, toda manifestação artística tem tido, em maior ou menor grau, seus fundamentos em estruturas geométricas.

Os ‘traçados reguladores’ baseados em cálculos constituem os recursos usuais para toda configuração racional, proporcionando equilíbrio e harmonia a toda obra plástica (159).

Figura 15: Caderno do estudante.



Portanto, ao se dividir a composição em três partes iguais, buscou-se que as massas estivessem em uma proporção justa. Isso significa que “todas as áreas ocupadas pelas diferentes unidades devem estar em relação proporcional com o espaço continente” (RIBEIRO, 1998, p. 160).

Sendo a composição uma combinação ordenada dos elementos, ela deve ser o resultado da melhor organização dos

elementos e suas relações. Nesta, ao se optar por um esquema horizontal, sugere-se repouso, força e estabilidade (RIBEIRO, 1998, p. 161).

Figura 16: Caderno do estudante.



Ao tratar das obras em exposição, o texto volta a ser distribuído ao longo da página sem divisão por colunas, alinhado à esquerda, como no início do caderno.

São explicados resumidamente os conceitos da linguagem visual presentes no caderno do professor e propõem-se algumas atividades para serem realizadas pelo estudante.

Para marcar o início das atividades, a cor da coluna junto ao espiral muda. Assim, mostra-se que se está em um outro momento do caderno (Figura 17).

Figura 17: Caderno do estudante.



Para mostrar, ainda, que as atividades são distintas, pois várias atividades são propostas, a coluna próxima do espiral muda também conforme o exercício.

Oscar Niemeyer: o espetáculo da arquitetura

Sendo o museu chamado Oscar Niemeyer, tornava-se importante falar sobre a figura que dá nome ao espaço. Para tanto, foi desenvolvido um material que informasse ao estudante quem foi o arquiteto e que aprofundasse as informações e obras presentes no Espaço Niemeyer, esse local de exposição permanente dentro do museu, onde ficam seus principais projetos em maquetes e fotografias.

O material tem como dimensões 26,9 x 26 cm, um formato quase quadrado, a capa é confeccionada em papel cartão e o miolo em papel couche fosco.

O sumário é bem dinâmico em sua composição. Além de se utilizarem as três cores referência do projeto Olhar Aprendiz,

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

também se utilizam diversos tamanhos de fontes com diversos pesos, ora normal e negrito. A indicação da página também aparece em diversos lugares, nos capítulos está à direita e nos itens à esquerda (Figura 18). Esse recurso até chama atenção em princípio, mas torna confusa a orientação, pois se faz uso de muitos elementos no mesmo local.

Figura 18: Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural.

O sumário do livro apresenta uma distribuição de texto e números de página. O título 'SUMÁRIO' está no topo à esquerda. O conteúdo é organizado em seções com títulos em azul e negrito, e números de página em caixas coloridas (vermelha, azul, verde) à direita. Alguns itens têm sub-títulos em vermelho. O layout é vertical, com o texto alinhado à esquerda e os números à direita.

SUMÁRIO	
BELEZA, SURPRESA, LEVEZA: A RIMA DAS OBRAS-PRIMAS DE NIEMEYER	8
UM PASSO PELA ARQUITETURA DO MESTRE DE LARANJEIRAS	42
44 Para compreender a arquitetura de Niemeyer	
O mundo moderno	
A arquitetura moderna	
A arquitetura moderna de Oscar Niemeyer	
Conhecendo melhor algumas obras	
50 Conjunto da Pampulha	
O Cassino	
A Igreja de São Francisco de Assis	
54 Casa das Canoas	
62 Catedral de Brasília	
68 Museu de Arte Contemporânea de Niterói	
ATIVIDADES DE ARTE-EDUCAÇÃO	72
74 Duas leituras de espaço do Museu Oscar Niemeyer	
Visitando o Olho	
Visitando o Bloco Principal	
Duas brincadeiras criativas	
1. Nossa vizinhança (in)visível	
2. Invenção e surpresa	
CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS	107

O miolo do caderno tem como distribuição o texto alinhado à esquerda em azul e negrito, e à direita existe uma cronologia, bem como fotografias ilustrativas do texto (Figura 19).

Figura 19: Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural.



Isso mostra que a divisão da mancha gráfica é em duas colunas. Segundo Ribeiro (1998), é a mais fácil e também a mais desprovida de animação. Assim sendo, é bem conservadora.

Figura 20: Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural.



O texto ora é alinhado à esquerda, ora é justificado em algumas páginas, não ficando claro qual o critério de uso dos alinhamento. Provavelmente, exista um erro nesse caso.

Na última parte do material, são propostas atividades para o estudante realizar. A primeira é uma visita em que o espaço do museu, ou seja, sua arquitetura, é o foco principal.

Para atingir o objetivo, o material é ricamente ilustrado com fotografias com a finalidade de orientar toda a visita do estudante pelo espaço, chamando-lhe a atenção para os diversos elementos de arquitetura presentes na construção. A linguagem utilizada é informal, como se fosse falando diretamente com o leitor, com muitas perguntas e frases exclamativas. A visita foi dividida em duas partes: uma para o olho e uma para o bloco principal do museu (Figura 21).

Figura 21: Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural.



Em seguida, é proposta uma segunda atividade, em que o estudante é orientado a refletir sobre o entorno, isto é, a paisagem. Para isso, é utilizada uma folha maior dentro do livro que tem um espaço para que o estudante possa desenhar em diálogo com o desenho existente (Figura 22).

Figura 22: Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural.



Materiais da Pinacoteca de São Paulo

A Pinacoteca de São Paulo tem um setor de ação educativa que, além de realizar serviços de monitoria, visitas guiadas e oficinas, ainda oferece um trabalho junto aos professores, em que são realizadas oficinas e nelas distribuem-se materiais para que os professores possam levar para suas escolas.

As obras de arte em jogo

Foi um material desenvolvido para que os estudantes visitassem e entendessem o que é a Pinacoteca de uma maneira lúdica (Figura 23).

Figura 23: As obras de arte em jogo.



O material tem como dimensões 25,5 x 18 cm, capa em papel cartão e miolo em diversos papéis. A equipe que produziu o material: Maria Ângela Serri Francoio, Carlos Eduardo Borges e Mila Milene Chiovatto – responsáveis pela pesquisa e redação; revisão: Luiz Thomazi Filho; projeto gráfico: Estúdio Leticia Moura (Leticia Moura, Marina Oruê e Douglas Kenji Watanabe); produção gráfica: Malu Tavares.

A capa tem um recorte circular no local onde fica a lupa. Assim, pode-se ver o que está na página abaixo. São utilizadas diversas fontes e o fundo bem colorido, chamando a atenção do leitor.

Como se trata de um jogo, o material é dividido em partes. A 1ª, “A Pinacoteca e o prédio”, trata da Pinacoteca, explicando o local, suas funções e história. A 2ª, “A arte em jogo”, é composta por desafios a serem cumpridos dentro da

Pinacoteca. E a 3ª, “Equipoteca”, são os equipamentos necessários para explorar o local.

O material possui diversas fontes dispostas de várias maneiras, algumas apenas com contorno para serem pintadas pelos estudantes (Figura 24).

O significado de Pinacoteca aparece encoberto por dobras que vão se mostrando em etapas para o estudante. Assim, possibilita-se maior interação com o material. Essa dobra aparece em vermelho, destacando-se sobre o fundo branco (Figuras 24, 25 e 26).

Figura 24: As obras de arte em jogo.



Figura 25: As obras de arte em jogo.



Figura 26: As obras de arte em jogo.

A seguir, são inseridos os conceitos sobre a Pinacoteca por meio do colecionismo. A partir disso, é proposta uma visita em que se deve observar aspectos da arquitetura do local, assim

como no material do MON (Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural).

Ao chegar à segunda parte do material para demarcar uma mudança, são utilizadas folhas de coloração diferente (Figura 27).

Figura 27: As obras de arte em jogo.



Na 3ª parte, “Equipoteca”, são disponibilizadas ferramentas para investigação dentro da Pinacoteca. Essa parte do material é confeccionada em papel diferente (cartão) e com vários picotes para se destacarem as ferramentas, que são: fichas coloridas, régua, um folha vasada em formato de retângulo, além de cartas com figuras diversas.

Figura 28: As obras de arte em jogo.

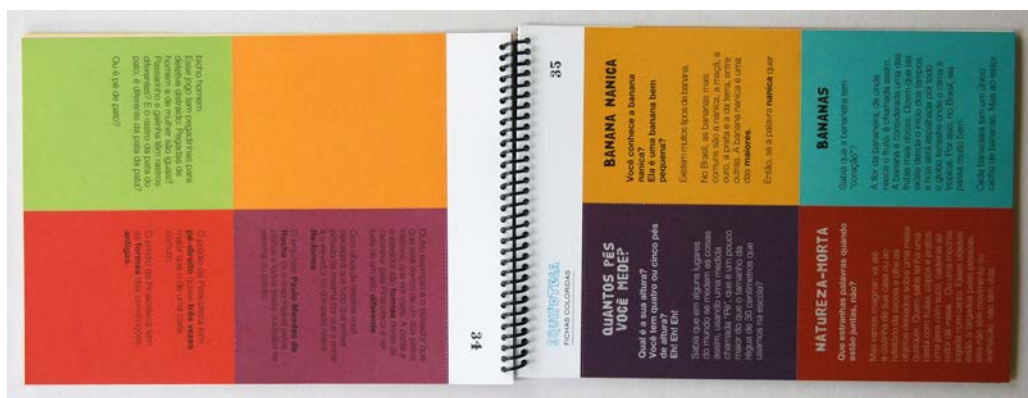


Figura 29: As obras de arte em jogo.



Figura 30: As obras de arte em jogo.



Esse material, apesar de conter em essência o mesmo objetivo do caderno do MON, que é apresentar o museu, tem diferenças significativas, pois ele tem um forte apelo lúdico ao introduzir o assunto. Isso se concretiza no seu projeto gráfico, que possui maior interatividade com o estudante, que é convidado a intervir no mesmo em diversos momentos, seja colorindo, destacando etc.

Pelos caminhos de Taubaté

É um material desenvolvido para os estudantes da cidade de Taubaté, em que são exploradas questões referentes ao patrimônio histórico-cultural, identidade e também à cidade.

O material é dividido em duas partes: um manual de apoio à prática pedagógica e um “passaporte” para os estudantes.

Figura 31: Pelos caminhos de Taubaté.



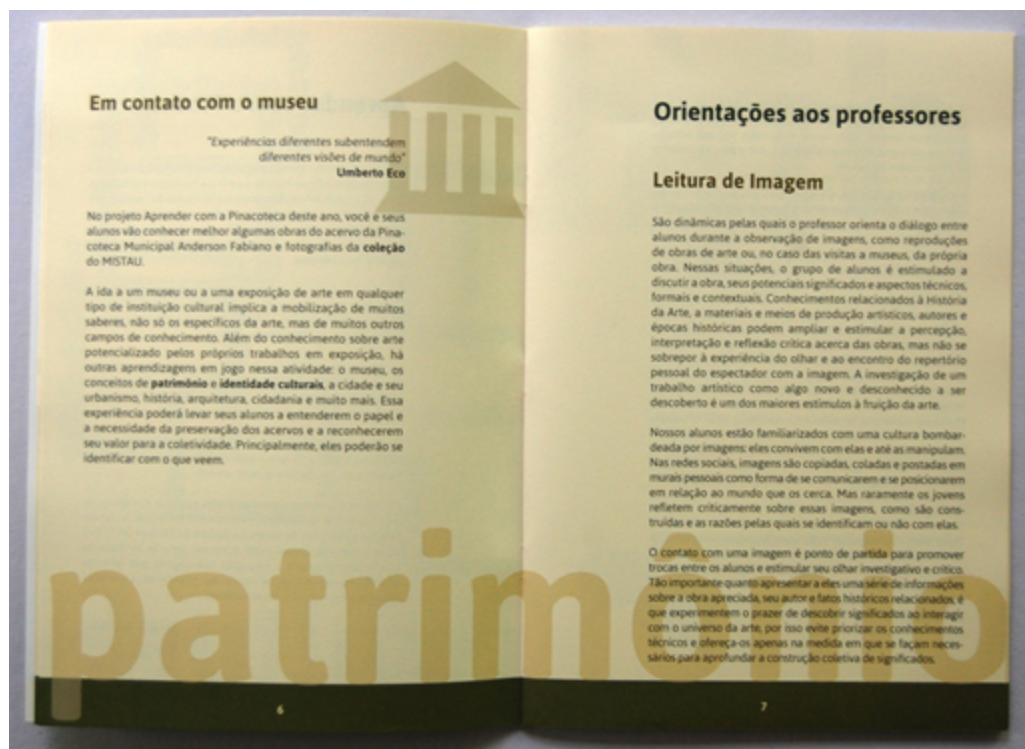
O manual de apoio à prática pedagógica tem como formato um livro de dimensões: 29,7 x 21 cm, ou seja, um A4. Teve como profissionais criadores: Anny Christina Lima, André Vilela e Mila Milene Chiovatto na redação, pesquisa e redação; revisão de Armando Olivetti; fotografia de Isabella Matheus; projeto gráfico de Maria del Mar Reyes

Esse material faz parte de um projeto maior chamado “Aprender com a Pinacoteca”, que tem como objetivo “compartilhar com educadores da rede municipal reflexões e ideias para trabalhar os potenciais educativos do museu, por

meio do encontro com a instituição cultural e seu acervo” (LIMA; VILELA; CHIOVATTO, 2012, p. 5).

Nele, estão conteúdos referentes à educação patrimonial e à arte-educação, começando com orientação aos professores com leituras de imagens junto aos alunos. Em seguida, propostas poéticas, que nada mais são do que atividades de produção artísticas por parte dos estudantes. Esse conteúdo vem de encontro com a proposta triangular criada por Ana Mae Barbosa (parte 01), que é baseada na leitura, contextualização e produção de obras artísticas (Figura 32).

Figura 32: Pelos caminhos de Taubaté.



Seguidamente, são apresentados conceitos referentes ao museu e a importância de se levarem os estudantes para realizarem visitas a esses espaços.

Em seguida, são abordados assuntos referentes à identidade cultural, com um texto em que se fala diretamente

com o professor, procurando questionar e ao mesmo tempo trazer algumas respostas quanto ao tema.

No próximo tópico do material, são apresentadas algumas obras de artista de Taubaté e seu contexto histórico de produção e proposta de leitura das obras. São sugeridas questões para se abordar com os estudantes para começar uma discussão sobre a obra. As obras apresentadas são um quadro de Georgina de Albuquerque, Filhos da artista brincando na gangorra – 1920; uma escultura de Francisco Leopoldo e Silva, Retrato de minha mãe – s/d., e uma fotografia de Paulo Camilher Florençano. Em todas as três obras, são fornecidos diversos dados para o professor conhecer o artista e a obra, assim como a forma de se abordar com os estudantes. Isso nos remete a uma proposta mais tecnicista (parte 01) em que o professor se apoia em manuais para o ato de ensinar na escola.

Figura 33: Pelos caminhos de Taubaté.



Ainda como forma de auxílio ao professor, existe um glossário com os conceitos apresentados e, ainda, bibliografia sugerida, bem como *sítes* que o professor possa utilizar como forma de complementar seus estudos para a aula. Também, são oferecidas dentro do material de apoio na contracapa pranchas das obras apresentadas no livro. Assim, o professor pode trabalhar com elas como recurso em sala de aula (Figura 34).

Figura 34: Pelos caminhos de Taubaté.



Para Saber mais

A coleção para saber mais é um conjunto de *folders* criados para explicar diferentes exposições realizadas pela Pinacoteca.

O material apresentado é sobre a exposição Pedro Weingärtner (1853-1929): Um artista entre o Velho e o Novo Mundo. Teve como profissionais responsáveis: Milene Chiovatto – folder educativo, Luiz Tomazi – revisão, Claudio Filus – projeto e produção gráfica.

Figura 35: Para saber mais.



É um material bem extenso com quatro dobras e muitas imagens. Usa fonte sem serifa porém com um tamanho muito reduzido. Assim como as imagens que em sua maioria são pequenas e não permitem verificar muitos elementos da obra do artista.

Figura 36: Para saber mais.



Apesar do material ser rico em informações elas não são adequadas para um folder que usualmente é um material de comunicação mais rápida. No entanto é compreensível seu uso por conta dos custos que são bem inferiores com relação a materiais mais completos como cadernos.

Considerações Finais

Este estudo iniciou-se com o intuito de traçar relações entre a arte-educação e o design, sobretudo nos espaços de educação não-formal, tendo em vista que o programa nacional do livro didático não prevê o uso desses artefatos nas escolas.

Grandes dificuldades foram encontradas ao longo da pesquisa, desde contatar os espaços, e muitas vezes ao chegar no lugar encontrar um setor educativo que se limita apenas a visitas guiadas, isto é, com atuação limitada.

Ainda, a literatura em design voltada para esse assunto é bastante reduzida. Isso pode se perceber nas referências utilizadas na dissertação. Grande parte do que foi utilizado tem origem na educação, sendo que pesquisas realizadas em anais de congressos revelaram que essa é uma área pouco explorada pelo design. Sendo assim, a educação tem buscado preencher essa lacuna no que tange à pesquisa acadêmica. No entanto, considera-se que designers devem se inserir nesse campo também, pois os materiais didáticos são produzidos por profissionais da área.

Não pensar o design como parte integrante da formação educacional é ser bastante omissa com um compromisso que esta área do conhecimento tem com a sociedade.

As visitas guiadas têm certa relação com a Escola Nova, pois nelas os monitores, ao invés de apenas transmitirem conhecimentos sobre as obras, são orientados a instigar o aluno a buscar sua própria interpretação do que é exposto. Assim, as vistas são cheias de perguntas norteadoras que levam o estudante a repensar, reestruturar e encontrar novas relações.

Desse modo, ele descobre as respostas e não as espera passivamente. A interação com o ambiente expositivo estimula os sentidos. Portanto, o estudante aprende através de estímulos sensoriais, não se limitando a respostas limitadas e determinadas. Assim, desenvolvem-se mais a sensibilidade e a maior conscientização por meio da arte.

Ainda sobre o uso do design, nota-se que os materiais didáticos produzidos pelos museus tem se utilizado de recursos visuais para serem instrumentos mediadores do ensino.

Para serem utilizados pelos estudantes de maneira adequada, eles fazem uma grande conexão do que é apresentado com o mundo real, principalmente mediante as visitas orientadas em “As obras de arte em jogo” e “Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural”, sendo utilizados fotografias e infográficos para que, ao se utilizar, saiba-se onde se deve realmente estar no momento de fazer a leitura do texto explicativo, além de ambos utilizarem de infográficos para mostrar as partes que compõem os espaços.

Outro aspecto, com relação à heurística, é a consistência de padrões em que os usuários se sentem mais à vontade com a utilização de materiais similares. No caso do MON, o material assemelha-se a um livro; e na Pinacoteca, como um caderno de anotações, com régua de papel e cartas e cartões como nos jogos utilizados frequentemente pelos estudantes.

No material “As obras de arte em jogo”, a flexibilidade e eficiência são características notáveis, tendo em vista que o usuário é frequentemente convidado a acrescentar ou modificar o material. Com isso, pode-se utilizá-lo de maneira inteligente e criativa.

Outro aspecto previsto nos materiais é a possibilidade de documentá-los. Isso se dá com as fichas catalográficas e a

descrição da equipe profissional que realizou o trabalho. Quanto à ajuda, esta se dá pela confecção de um material distinto para o professor, que assim pode auxiliar o estudante na realização das tarefas propostas.

Também os materiais utilizam-se de diálogos claros e objetivos, e utilizam imagens para reforçar o conteúdo do texto. Assim, busca-se evitar mensagens desnecessárias que possam trazer inconsistências e levar o usuário ao erro ao realizar as atividades propostas.

Uma outra característica que torna o material bastante rico é quando ele ultrapassa o limite do museu, relacionando aspectos da vida do estudante e outras áreas do conhecimento, como por exemplo nos materiais que falam sobre o espaço do museu e sua inserção na cidade, como no “passaporte” de Taubaté.

O que se nota nesses materiais é que a parceria entre designer-arte-educador-curador deve ser bastante próxima para que eles obtenham êxito de ensinar e aproximar o estudante do museu, da obra de arte e do artista.

Portanto, à máxima de que forma e função devem ser conectadas, no caso de materiais didáticos, deve-se acrescentar uma outra variável fundamental para o êxito do mesmo. Essa é a metodologia de ensino que será seguida no uso do material. Ela vai influenciar na forma como será concebido o produto, para cumprir sua função educacional. Compreender essa interação entre esses três elementos torna o ensino mais eficaz e condizente com a realidade em que ele é aplicado.

Sendo assim, o designer não deve ser entendido como apenas um finalizador, mas sim um profissional que, por meio de um conhecimento específico, contribui para a criação de materiais adequados não apenas para a proposta de ensino do

espaço, mas também para o que se destina; quer seja para auxiliar o professor nas aulas após a visita, prolongando-se, assim, a experiência da visita; quer para o estudante que, ao visitar o espaço pela primeira vez, saiba em que tipo de lugar está, bem como qual a finalidade dele.

Portanto, o design tem forte relação com o material didático criado para determinada atividade. De acordo com o propósito, são utilizados diferentes recursos e conceitos pelo designer, a fim de que o objeto tenha êxito não apenas de comunicar, mas, principalmente, de ensinar e transmitir conteúdos de uma forma diferente da sala de aula.

Nota-se que os materiais têm um mesmo propósito: Oscar Niemeyer um espetáculo arquitetural e As obras de arte em jogo, que é apresentar o espaço e introduzir o estudante no universo dos museus. Utilizam-se de recursos didáticos distintos e isso afeta na forma como eles são apresentados. Cada espaço tem uma realidade própria e dispõe de recursos diferenciados, bem como um acervo e arquitetura únicos.

Assim um bom material educativo é entendido nesse trabalho como um artefato que cumpre sua função educativa transmitindo informações de forma clara e acessível.

Para o designer se inserir em um setor educativo para criar materiais didáticos, torna-se necessário que ele conheça à que finalidade o produto se destinará, quer seja uma exposição temática, uma exposição itinerante ou até mesmo para apresentar o museu. Também conhecer a que faixa etária serão aplicados, pois isso influencia consideravelmente a visualidade e os recursos gráficos a serem utilizados. E, sobretudo, que se trabalhe de forma integrada com os profissionais envolvidos: arte-educador, curador, museólogo etc. Com isso, o museu

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

cumprir uma de suas três funções básicas, a educativa, além de formar novos públicos.

Referências

ANTOLINO, Alik Santos. Arte-educação no museu: um estudo dos setores educativos da Pinacoteca e do Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ARAÚJO, Emanuel. A construção do livro: princípios da técnica de editoração. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

BAPTISTA, Josely Vianna. Aladdin & universalismo construtivo: Joaquín Torres García. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2007.

BAPTISTA, Josely Vianna. Oscar Niemeyer: o espetáculo arquitetural: cartilha para estudantes. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação em museu de arte. Revista USP. São Paulo. Junho-julho-agosto, 1989.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação e Educação, São Paulo. p. 59-64, jan./abr. 1995.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENITO, A. E. História ilustrada del libro escolar en España: del antiguo régimen a la segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

BIASOLI, C. L. A. A formação do professor de arte. Campinas: Papirus, 1999.

BALOGH, Anna Maria. Et al. Bibliografia comentada. In: Novos Olhares: revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos. São Paulo: ECA/USP, ano 1, n. 2, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. O amor pela arte. São Paulo: EDUSP, 2007.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 5.692/71. 1971.

BRASIL. Parecer nº 540/77, do CFE sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71. 1977.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 9.394/96. 1996.

BRASIL. Lei 12.287/10. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. 2010.

BRINGHURST, Robert. Elementos do estilo tipográfico (versão 3.0). São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CANDELLO, Heloisa C. de S. P. A semiótica das revistas digitais. Campinas. 2006. 115p. Dissertação (Mestrado em Multimeios)-Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CARDOSO, Rafael. Design para um mundo complexo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CARDOSO, Rafael. O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CARDOSO. Luciana Padilha. Quem é? O jogo e a arte como prática educativa em um sistema de atividade. 2010. 141p. Dissertação (Mestrado em Design)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias textuais e editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil: uma perspectiva. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). Escuela nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores SLR, 1996.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAGAS, Mário. Museus de Ciência: assim é se lhe parece. In: Caderno do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: 2002.

CHAGAS, Mário; NASCIMENTO Júnior, José do. Museus e Política: apontamentos de uma cartografia. Cadernos de Diretrizes Museológicas, Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLIFFORD, James Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Gedisa, 1995.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos fundamentais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2002.

COSTELLA, Antônio F. Para apreciar a arte: roteiro didático. São Paulo: Senac, 1992.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história. São Paulo: Ed. UNESP, 1992, p. 199-236.

DEPARTAMENTO DE MUSEUS E CENTROS CULTURAIS. Museu: O que é museu? IPHAN/MinC, 2005. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/museu/>>. Acesso em: 14 maio 2013.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Key Concepts of Museology. ICOM/Armand Colin, 2010. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

DONDIS, Dondis A.. Sintaxe da Linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FONSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura. É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA, 2001, p. 15-30.

FRADE, Isabel C. Alves Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org.). Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010, p. 171-190.

FRANCOIO, Maria Ângela Serri. As obras de arte em jogo: um manual para curiosos descobrirem a Pinacoteca. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 161-188.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, I. Estudos de recepção e a herança da teoria hipodérmica. In: Coletânea de mídias e recepção. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ICOM, Definición del Museo. 2007. Disponível em: <

<http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>> Acesso em 14 de maio de 2013.

JACKS, N. Pesquisa de recepção e cultura reacional. In: SOUZA, M. W. de (Org.). Sujeito o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KOPP, Rudnei. Design gráfico cambiante. Santa Cruz do Sul: UNISC; Teresópolis: 2AB Editora, 2009.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LIMA, Anny Christina; VILELA, André; CHIOVATTO, Mila Milene. Meus lugares: pelos caminhos de Taubaté. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012.

LIMA, Anny Christina; VILELA, André; CHIOVATTO, Mila Milene. Material de apoio à prática pedagógica: Pelos caminhos de Taubaté: Identidade, Patrimônio e Cidade. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2012.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Raimundo. Temporalidades Múltiplas da Imagem como Pedagogia da interpretação. In: Anais do I Congresso Educação Arte Cultura. Laboratório de Artes Visuais, Centro de Educação – UFSM, Santa Maria, RS, 2007.

MENSCH, Peter van. Towards a methodology of museology. Thèse de doctorat. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy, 1992. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Key Concepts of Museology. [S.l.]: Armand Colin, 2010. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

NAKAMOTO, Pêrsio. A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados. 2010. Tese (Doutorado em

Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NIELSEN, Jacob. Usability Engineering. Califórnia: Academic Press, 2003

NIEMEYER, Lucy. Tipografia: uma apresentação. Teresópolis: 2AB, 2010.

NORA, P. (Dir.). Les lieux de mémoire. la republique, la nation, le France. v. 8. Paris: Gallimard, 1984-1987. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Key Concepts of Museology. [S.l.]: Armand Colin, 2010. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

ORLOSKI, Christiane de Souza Coutinho. Educação, visualidade e informação em materiais gráficos educativos. 2008. 169p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2008.

OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

OTT, Robert Wilian. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

PELLIZZARI, Luizana. Reflexões sobre uma experiência estética com arte contemporânea: possibilidades educativas na formação de professores em artes visuais. 2006. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. Educação Museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. 2010. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

READ, Herbert. A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

RIBEIRO, Milton. Planejamento visual gráfico. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998.

SAMPAIO, Rita. O livro didático e o cânone escolar. 2010. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHÄRER, M. R. Die Ausstellung _ Theorie und exempl. Müller-Straten: München, 2007. In: DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Key Concepts of Museology. [S.l.]: Armand Colin, 2010. Disponível em: <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

SEGALL, Maurício. Controvérsias e dissonâncias. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA, C. R. V. Políticas públicas de acesso às artes visuais em Curitiba: ações educativas do Museu Oscar Niemeyer para escolas da educação básica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, Margarida Brandina Pantaleão da. Ação Pedagógica: uma questão a ser (re)pensada nos museus de arte. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)–Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Rafael Souza. Diagramação – o planejamento visual gráfico na comunicação impressa. São Paulo: Summus, 1985. (Coleção Novas buscas em comunicação), v. 7.

SUANO, Marlene. O que é museu? São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos).

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

VALVERDE, Monclar. As formas do sentido: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

O design como mediador da arte-educação nos materiais didáticos de museus

VILLAS-BOAS, André. O que é [e o que nunca foi] design gráfico.
Rio de Janeiro: 2AB, 2001.