

“O que a gente acha das coisas?”. Uma experiência de análise dialogada sobre o livro didático para o ensino de arte

Gisele Costa

RESUMO: Este trabalho apresenta questões relacionadas ao estudo de livros didáticos, pontuando sua importância e abrangência. Parte do pressuposto de que o tema pode ser tratado de forma dialogada, discutindo com um grupo de alunos questões relativas ao modo como texto e imagem são apresentados, organizados e seqüenciados por este suporte educacional. Tomando como orientação os princípios da pesquisa-ação e da cultura visual o estudo discute, também, percepções, interpretações e reações dos alunos frente a partes selecionadas do livro didático.

Palavras-chave: livro didático, arte, educação, pesquisa-ação.

ABSTRACT: This work presents issues related to the study of textbooks, pointing out its relevance and comprehensiveness. Based on the assumption that the matter should be handled in a dialogue-based, arguing with a group of students, questions about how text and images are presented, arranged and sequenced by this educational support. Taking as the guiding principles of action-research and visual culture, the study discusses, as well, perceptions, interpretations and reactions of students in front of the selected parts of the textbook.

Key words: textbook, art, education, action-research.

Este artigo tem como objeto experiências que vivi na escola com meus colaboradores em uma pesquisa que possui como questionamento central a relação entre alunos e livros didáticos (LDs) para o ensino da arte. Este percurso expõe interesses, contradições e problematizações do LD como recurso didático e torna-se objeto deste artigo.

Uma questão levantada por um dos alunos sintetiza o processo vivido com eles na escola: *“porque que os professores da escola mesmo, nunca perguntaram o que a gente acha das coisas?”*. Através desta pergunta, ficam reforçados alguns pontos: (1) eu não fazia parte do colegiado daquela instituição e este fato tanto facilitava quando dificultava a conexão entre nós e o desenvolvimento da pesquisa; (2) eles, os alunos, têm pouca oportunidade de expressar opiniões e serem ouvidos, e, no caso do LD, ‘o que eles acham das coisas’, tem pouca importância para/na escola.

Em agosto de 2007 iniciei o trabalho de campo. Foram planejados quinze encontros, um por semana, organizados de maneira a adequar-se à programação anual definida pela professora Rogéria, responsável pelo ensino de arte no Colégio Estadual Dr. Antônio Raimundo Gomes da Frota, Goiânia/GO.

O primeiro tema trabalhado – cor – trouxe a oportunidade de pensar coletivamente, emitir opiniões, confrontar perspectivas e, principalmente, criar condições favoráveis para problematizar o LD. Paralelamente, os alunos e eu

nos dávamos conta e refletíamos sobre como experiências educativas são propostas, orientadas e desenvolvidas neste recurso didático. Ao adotar uma postura de reflexão na ação (SCHÖN, 2000), meus colaboradores e eu transcendemos as limitações de um capítulo que trata, especificamente de cor, em oito páginas, e passamos a discutir conceitos que fazem sentido para eles, ampliando seus interesses sobre as tensões que emergiam. Nesse caso, o livro didático atuou como um catalisador de produção de significados e não como “produtor de uma forma de pensar e fazer (...) no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação” (TONINI, 1996, p. 37).

No trânsito entre os temas, a matemática do planejamento pedagógico revelou-se menos precisa do que imaginava. O tema ‘cor’ levou quase o dobro do tempo previsto, o que me leva a confirmar a necessidade de ver o tempo de forma elástica e de ter maleabilidade frente às ocorrências e interesses dos colaboradores, características da pesquisa qualitativa. A esta altura, já se haviam passado quase três meses do início do trabalho de campo. A escola como espaço da pesquisa me dava a sensação de segurança, de lugar propício para o que estávamos fazendo, de adequação entre interesse e prática inquisitiva e pedagógica. Mas, os percalços do cotidiano do ensino público se fizeram presentes e trouxeram algumas surpresas, decepções e angústia. Conforme o plano inicial, dezembro seria o último mês da pesquisa de campo.

Entretanto, no início de novembro, o ano letivo, nessa escola, foi bruscamente abreviado. O problema era inusitado e trivial: não havia energia elétrica em função da queima do gerador que atendia a escola. O inusitado não era apenas a falta de energia, mas, sim, que não houvesse uma solução, ou seja, que o gerador não pudesse ser substituído assegurando a continuidade das aulas. Com o intuito de concluir as atividades do ano letivo, os alunos foram encaminhados para outras escolas – diferentes entre si. Assim, decidi esperar que estivéssemos juntos novamente. O problema só foi resolvido após as comemorações da chegada do ano de 2008, em plenas férias escolares. Continuaríamos em 2008.

Passei pouco mais de um mês tentando contato com o grupo de pesquisa inicial, alguns não haviam voltado até então, e a escola não sabia informar sobre o paradeiro deles. Já em março, encontrei Sabrina¹ prima de

uma colaboradora. Laura, a colaboradora em foco, é empregada doméstica. Como sua patroa se mudou de Goiânia e virou “*uma desses negócios da lei*”, de acordo com a explicação da prima, Laura a acompanhou nesta mudança.

Já havia me conformado em recomeçar com dois colaboradores, quando encontrei mais um. Contentei-me com o trio e dei início à batalha de envolvê-los novamente no processo da pesquisa. Não obtive sucesso nas primeiras tentativas. Competir com outras atividades com as quais eles já haviam se envolvido era tarefa difícil e eu sabia que exigiria muita determinação. Exigiu mais que isso. Confesso que usei uma tática nada louvável, mas bastante eficaz: conquistá-los pelo estômago. A moeda de troca foi o ovo de páscoa, e a idéia de saborear esta delícia os traria de volta (pelo menos era o que eu pensava...).

A situação da escola é bastante complicada. É grande o número de professores que faltam diariamente. No turno da noite, em cada turma, é preciso que se façam, pelo menos, dois remanejamentos de aula por dia. Ou seja, duas aulas, dois professores. As razões para esta displicência são muitas, e, entre elas, aponto a má remuneração como uma das principais. Igualmente, os alunos, que já não demonstram muita disposição, se dispersam, vão embora, e até pulam o muro da escola para fugir dos compromissos. Não percebi na escola uma movimentação que indicasse alguma busca por mudanças, seja entre alunos e professores, seja no calendário de atividades ou nas propostas que se tornavam visíveis nos painéis ou paredes.

Após algumas tentativas e com a ‘doce’ oferta do ovo de páscoa, consegui a primeira reunião de 2008. Estávamos em abril. Mais de quarenta e cinco dias se passaram até que a escola me autorizasse, já em abril, a dar continuidade à pesquisa. Os três colaboradores assíduos continuaram a estudar, e, então, com a disponibilidade e interesse deles, demos continuidade ao nosso trabalho.

Temendo novos obstáculos, decidi mudar minha abordagem e planejamento e intensificar o contato dos colaboradores com o livro. A interação com o mesmo era freqüente. Eu sempre providenciava cópias coloridas e deixava meus exemplares à disposição, mas compreendia que isso não era equivalente a ‘ter’ o livro por perto. Como possuía quatro exemplares de cada LD, perguntei se eles se interessavam em levar o livro para casa.

Conseqüentemente, tinha a expectativa de que eles estabelecessem uma maior proximidade com o livro. Aquele objeto, agora parte do dia a dia deles, passou a despertar curiosidades. Reiniciados nossos encontros, fui surpreendida com uma pergunta que me causou satisfação: “*Professora, qual é a diferença entre releitura e cópia?*”. Esta pergunta, além de evidenciar que eles estavam folheando o LD em suas casas, deu-me o gancho que precisava para abordar o próximo tema selecionado: a releitura.

Propus ao trio de colaboradores que seguissemos o roteiro do livro didático. E, naquele momento, foi só o que disse. Queria ouvi-los. Assim, começamos nosso trabalho com releitura. O capítulo que aborda o tema possui quatro páginas. Na primeira (Figura 1) há uma pequena biografia da vida de Almeida Júnior – artista eleito para inaugurar o tema releitura –, as imagens do artista, da obra *O violeiro*, de sua autoria, e da releitura de Antonio Victor – *Rock balada para Almeida Junior* – que ocupa quase a metade da página (HADDAD e MORBIN, 2004, p. 111).



Figura 1: Primeira página do capítulo “Releitura”. In: A arte de fazer arte, 8ª série (2004, p. 111)

Durante a leitura do texto (Figura 1), um dos alunos me questionou se “*a coisa mais importante que esse artista fez é ter nascido no dia do artista*”,

revelando que a idéia de homenagem não havia sido compreendida mas que a comemoração do dia do artista era uma informação importante. Aproveitei para falar um pouco sobre o início do ensino da arte acadêmica, sobre o modelo europeu que se impunha ao fazer artístico e sobre a importância e influência da Academia de Belas-Artes na formação do panorama artístico brasileiro (BEUTTENMÜLLER, 2002, p. 41).

Como eu previa, Almeida Júnior era um desconhecido para os alunos. Ao ler o texto, um aluno concluiu que ele era “o artista preferido do rei”. O terceiro, o mais calado dos três, acrescentou que a importância dele “deve ser maior ainda, porque é o dia do artista plástico, e não do artista plástico do Brasil, então é do mundo inteiro”. Conversamos sobre estas observações e comentamos sobre a dificuldade de sintetizar informações num pequeno texto, concluindo que as escolhas sobre quais informações são registradas assim como a ausência delas – por exemplo, sobre o dia do artista plástico do Brasil – deve ser considerada.

O relato conta que Almeida Júnior nasceu, atuou como retratista e professor de desenho, ganhou uma bolsa de estudos do imperador D. Pedro II, foi para a Europa, voltou, foi agraciado, trabalhou mais e morreu. Ainda segundo o texto, ao voltar ao Brasil ele retoma seu estilo valorizando a cultura nacional e o homem do campo. O texto não faz alusões à obra apresentada. Antônio Victor, o artista que fez a releitura e que meus colaboradores chamaram de ‘releitor’, recebe três linhas do texto que informam a data de seu nascimento e que ele releu a produção de Almeida Júnior em 1999. Os alunos viraram a página do livro procurando a continuidade do assunto e manifestaram esta expectativa, mas encontraram outro tópico (HADDAD e MORBIN, 2004, p. 111). Na página seguinte as autoras apresentam o conceito de releitura e os objetivos do estudo do tema.

De acordo com o texto, releitura é “uma nova interpretação de uma obra de arte, feita com um estilo próprio, mas sem fugir do tema original da obra”. Os objetivos são “analisar, interpretar e reproduzir obras” (p. 112). Quando surgiu a pergunta sobre a diferença entre cópia e releitura, dei uma explicação breve, e, posteriormente, aprofundi a questão apoiada na discussão que Ana Amália Barbosa (2005b) faz em seu artigo “*Releitura, apropriação, citação ou o quê?*”. A autora detalha os componentes da Proposta Triangular desenvolvida

por Ana Mae Barbosa (1998a) para o ensino da arte – “criação (fazer artístico), leitura das obras de arte e contextualização” (p. 33) – refletindo sobre cada um deles. Segundo ela, contextualizar é mais do que a história do artista, “é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla” (BARBOSA, 2005b, p. 143) ler uma obra de arte é interpretá-la e a releitura é a criação, o fazer (pp. 143-144). Essas idéias nortearam nossa conversa. Um dos alunos criticou a pergunta do colega dizendo que *“era uma pergunta boba!”*. Para ele, *“é só pensar: ‘re’ é fazer a mesma coisa de novo e ‘ler’, todo mundo já sabe. Então, releitura é ler de novo”*.

Comentei com eles que havia concordância entre o pensamento do colega e o da autora já que Ana Amália Barbosa (2005b) explica que reler uma obra de arte é “dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez” (p. 145). Aproveitei a oportunidade para dizer que, de maneira semelhante, estávamos fazendo, no nosso trajeto de pesquisa, uma releitura do LD. Esta conversa com os alunos não os contentou. Um deles leu os objetivos que o LD propunha e insistiu: *“Ué, professora, mas aqui no livro está escrito reproduzir... Reproduzir não é copiar?”*. Sugeri que buscássemos um dicionário na biblioteca. Para releitura encontramos as seguintes definições: “1. Produzir de novo. 2. Imitar, copiar. 3. Mostrar novamente; refletir, repetir ou traduzir com fidelidade. 4. Copiar, transcrever.” (LAROUSSE, 2001, p. 858). Apesar de reconhecer que eles tinham razão, falei sobre a necessidade de contextualizar as palavras para compreender seus significados, reafirmando que no caso do ensino da arte, a releitura não deve ser vista como uma cópia. No entanto, esclareci que a cópia também é um exercício utilizado em muitas escolas como parte da aprendizagem.

Intimamente reconhecia que os alunos estavam tocados pela oportunidade de criticar o LD. Era como se esta possibilidade tivesse acendido neles um gosto pela problematização. Meu cuidado era evitar que a crítica se distanciasse da aprendizagem, ou seja, que ao reagirem às propostas e conteúdo do livro eles pudessem, simultaneamente, refletir sobre as questões que levantavam. Era prazeroso observá-los atentos ao texto e às imagens, envolvidos com o LD de forma esmiuçadora, inquiridora, assumindo uma atitude que ainda não haviam experimentado. Pensei várias vezes que continuar o trabalho com apenas três alunos talvez tenha sido uma solução e

não um problema, como inicialmente acreditei. Eu podia observá-los melhor, tinha mais tempo disponível para cada um e havia mais empenho deles para participar.

Voltando ao livro, a página que define releitura e objetivos também apresenta três imagens: A *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, e duas releituras, uma de Fernando Botero e outra de Dennis Wiemar Fernando. Estes exemplos nos ajudaram a esmiuçar a diferença entre releitura e cópia e os alunos concordaram que as obras de Botero e Fernando não eram cópias da *Mona Lisa*. Um colaborador reagiu dizendo que “*essa foi a primeira vez que percebi um erro em um livro*”. Segundo ele, o texto estava errado, não podia ter colocado ‘reproduzir’ como significado de releitura. Outro colaborador riu e concluiu que se eles tivessem “*aprendido a ler imagens antes*”, teriam percebido vários outros erros porque muitas vezes “*a gente quer dizer uma coisa e fala outra, aí a pessoa ainda entende outra*”.

Saber quem eram os artistas interessou aos colaboradores. Eles lembravam de Leonardo da Vinci em razão do famoso desenho animado *Tartarugas Ninja* que apresentava um personagem com o nome do artista. Mas, e os outros? Eles queriam saber quem eram os dois ‘Fernandos’ como disseram – Fernando Botero e Dennis Wiemar Fernando.

Reunir informações sobre Leonardo da Vinci e Fernando Botero não foi tarefa complicada, enquanto que o segundo ‘Fernando’ – Dennis Wiemar – era um mistério. Confessei aos alunos que nunca havia ouvido nem lido nada sobre ele. Eles se divertiram com essa informação. Foi como se tivéssemos criado uma cumplicidade sobre o desconhecido. Assim, combinamos que no próximo encontro eu traria informações a respeito do artista que desconhecíamos. Depois de uma intensa busca, sem sucesso, tive uma grata surpresa: eles também haviam procurado.

Um dos alunos me disse que, nesta busca, havia achado várias releituras da *Mona Lisa* e um sítio que tinha uma infinidade delas. Interessado, ele se dispôs a enviar o endereço para todos. Esta notícia me deixou motivada, pois via a minha tentativa de vincular crítica e aprendizagem no trabalho com o LD resultando em iniciativas que ampliavam o universo imagético e de informações dos alunos.

Após essa experiência de conviver com o desconhecido, passamos ao

exercício proposto. O enunciado propõe a escolha de uma das reproduções e a realização de esboço de um projeto de releitura. As dúvidas levantadas concerniam, primeiramente, ao significado de alguns termos como ‘esboço’ e ‘arte-final’. Outra apreensão também passa pelo significado, mas dirige-se mais diretamente ao ‘saber fazer’ e revela problemas que têm uma longa história e que, “após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 43). Comentários como “*Ai, professora, não sei nem por onde começar!*” e “*ihh, e esse trem aqui de ‘estilo próprio’?*” revelam tal apreensão. Outras especulações ainda permanecem: por que um ‘esboço de um projeto’ e não uma releitura? Para fazer o trabalho, ‘reservar todo o material a ser utilizado’ não seria a primeira dica?

A escolha do material é livre e as sugestões são “tela, papel sulfite, papel *canson*, tecido, argila, massinha...” (HADDAD e MORBIN, 2004, p. 114). Todavia, esbarramos em problemas de mais difícil solução como técnica e custos.

Durante a pesquisa de campo não utilizei como recurso apenas os livros didáticos. Meu pequeno acervo de livros de arte, arte-educação, design, arquitetura, fotografia e publicidade foram de grande ajuda e importância. Outro recurso foi o acesso, liberado pela escola, ao laboratório de informática e audiovisual, mesmo sem internet. Com os computadores, pudemos ter acesso às imagens em diversos tamanhos, dentro do contexto do LD ou não. Para as atividades que envolvem o fazer artístico, após verificar os materiais solicitados pelo livro didático, perguntei aos alunos a quais eles normalmente tinham acesso e o coro respondeu que “*lápiz, borracha e régua*”. Segundo eles, estes eram os materiais de fácil aquisição, embora com a ressalva de que não teriam o tipo especificado de lápis, mas “*qualquer um*”. Materiais como papelão, revistas para recortar, jornais, copos descartáveis e fios de náilon também não eram “*coisas muito complicadas*” e alguns poderiam pedir emprestado dos irmãos mais novos lápis de cor e canetinha, “*agora, o resto...*”.

O restante da lista dos materiais não lhes era familiar, nem tampouco seu acesso a eles, além do alto custo que a aquisição de todos os itens da lista representava. Fiz três orçamentos e os preços de material ficaram em torno de R\$ 200,00 (duzentos reais). Adicionando o custo dos LD’s a disciplina Arte

custaria aos alunos algo em torno de R\$ 219,90 (duzentos e dezenove reais e noventa centavos) ou R\$ 260,30 (duzentos e sessenta reais e trinta centavos), tomando como referência a edição de 1999 ou de 2004, respectivamente.

Quando mostrei a tabela com os três orçamentos, a questão econômica surgiu como explicação para a restrição ao conhecimento artístico entre as classes desprivilegiadas: “*é por isso que quem sabe de arte é chique... É caro, né?*”. A questão econômica não se restringia aos custos que o estudo da arte representava para os alunos. Como um deles disse, não é só o que o estudante tem que gastar com materiais, mas o problema é agravado pelo que ele “*deixa de ganhar*” no período em que está na escola. Para os alunos, “*quando surge uma boa oportunidade, a gente larga a escola, mesmo!*”. Diante de tal cenário, fiz um investimento pessoal e montei um *kit* para usar durante nossos encontros: lápis HB, borracha, apontador, canetas hidrográficas, lápis de cor, tinta guache, giz de cera, régua, tesoura, cola, papel sulfite e *canson*.

Esta situação me fez refletir sobre os custos que temos para dar qualidade ao trabalho que desenvolvemos. Mas, não é uma situação que me agrada. Tenho o privilégio de poder arcar com estes custos, conquanto guarde a convicção de que tais iniciativas não apenas ajudam, mas reforçam contradições que a escola abriga.

Já havíamos chegado ao mês de julho e teríamos que interromper nossas tarefas mais uma vez. Em meio a essa nova parada, o retorno ao segundo semestre trazia outro fantasma: a greve dos professores da rede estadual. Tentando me antecipar a uma nova interrupção do trabalho de campo, fui ‘a caça’ de meus colaboradores via *email* e telefone. Os contatos aconteceram, em um ritmo lento de interação. Concordamos que eles encaminhariam a atividade de releitura por *email*, mas a demora no envio foi me deixando apreensiva, e, enquanto não recebia nada, incorporei a ‘professora insistente’ e comecei a enviar *emails* com assuntos tangentes à arte. O curioso é que para esses *emails*, obtive resposta e o mais intrigante, respostas rápidas!

Nenhum deles enviou, via correio eletrônico, a conclusão do exercício que trata de releitura, esboçado antes das férias, mas a interação acerca de outras questões relativas à arte era dinâmica e freqüente. Semanalmente enviava um artigo de revistas como *Bravo*, *Arcdesign* e *Nova escola* vinculado

a questões abordadas no LD. Um exemplo de tema que repercutiu entre eles foi um artigo, escrito por Gisele Kato e publicado na edição de maio de 2008 da *Revista Bravo*, sobre a mostra *Martian Museum of Terrestrial Art* (Museu Marciano de Arte Terráquea). Transcrevo parte da matéria abaixo:

Os marcianos tiveram certa decepção quando chegaram a Terra. Nada era desafiador ou complexo a ponto de lhes ensinar alguma coisa. Pelo contrário. Nossos sistemas político e econômico mostraram-se primários, ingênuos até. Nossa rede de comunicação revelou-se atrasada, e as relações sociais provaram-se tão ineficientes quanto tolas. Um único item ficou sem explicação na pauta dos antropólogos ETs: a arte, mais precisamente, a arte contemporânea. Para que serve? Quem faz? Quem tem o poder de elevar assim o status de um objeto aparentemente igual a todos os outros ou até inferior aos outros, já que sua função não é clara? Temerosos de que esse pudesse ser um campo fértil de mensagens subliminares e poderosas, os invasores verdes decidiram adiar o plano de destruição do planeta azul para estudar mais a fundo a questão e evitar uma surpresa. A arte se tornou uma grande questão. (...) uma mostra em cartaz na Barbican Art Gallery, em Londres, usa justamente esse enredo de ficção científica para propor aos espectadores um distanciamento da produção atual: *Martian Museum of Terrestrial Art* (Museu Marciano de Arte Terráquea KATO, 2008, p. 72).

Meus colaboradores se identificaram com a decepção dos marcianos com a Terra. Para eles, a decepção não dizia respeito ao planeta, mas às dificuldades da vida. Nenhum deles queria estar na escola, apesar de terem voltado a ela depois de algum tempo de desistência. Eles freqüentavam aquele universo com um motivo bem claro: aumentar as chances de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Para muitos, esse é o verdadeiro objetivo da escola. Em contrapartida, a escola, como instituição, não interage com o contexto no qual os alunos vivem *“na vida real”*, utilizando as palavras de um deles.

Uma coincidência nos comentários, em resposta ao envio deste email, se deu na forma como eles se colocaram no lugar dos ET's. Um deles disse que nosso trabalho com *“a arte deixou a escola menos ‘nada a ver’”* e que, como os ET's consideraram a arte como razão para que a Terra não fosse destruída (p. 75), para meus colaboradores, a arte é a *“única matéria que quer saber o que acontece com a gente”* (Figura 2). Ou seja, a exemplo dos marcianos, a arte funcionou como catalisador de questionamentos e posicionamentos acerca do que *“era esquisito e bonito, lá no livro que a senhora deu”*.

Contudo, devo lembrar que no caso desta pesquisa, a reunião de um grupo de alunos e uma professora que não faz parte do corpo docente da escola é uma ocorrência singular. Além disso, esses alunos foram convidados a participar da empreitada e não apenas de uma situação de ensino e aprendizagem. Durante dezoito meses – contando as interrupções – tivemos tempo para discutir e nos desviar de nosso ‘plano inicial’ várias vezes. Sem pressa e, de certa forma, alheios às pressões das demandas da educação formal, a experiência na escola, com a pesquisa, tinha outro sabor.

O período de “*férias*”, deflagrado pela greve, e o contato que mantivemos – colaboradores e eu – de forma virtual, nos aproximou, por um lado, em termos de diálogo e trocas e, por outro, nos distanciou do LD. Percebi que os livros estavam servindo como catálogo de imagens relativas ao mundo da arte, mas não mais como um recurso a ser problematizado. No fim de 2007, quando perguntei o que eles mudariam, por exemplo, no enunciado da proposta para o trabalho com o tema cores, que havia causado polêmica, no início da pesquisa, um deles disse que “*faria tudo igual, mas as palavras seriam outras, (...) para quem fosse ler poder entender as coisas*”. Agora, quase no fim de 2008, eles tomavam uma posição radical: “*tinha que mudar tudo!*”.

Quando o funcionamento da escola voltou à regularidade, já estávamos na primeira semana de outubro. Pudemos, enfim, retornar à escola. Mas muita coisa havia mudado. Não tínhamos mais tempo para continuar com a pesquisa de campo: eu me concentraria na solitária redação da dissertação e eles se preparariam para o vestibular. Fiquei feliz com a notícia, pois quando os conheci, o ensino médio representava para eles o final do processo de formação. Neste encontro, dois deles me informaram que fariam vestibular para Engenharia e um outro disse que queria ser professor de Educação Física. A timidez e o receio de não ‘agradar a professora’, tão freqüente no início dos nossos encontros, cedia lugar a outras reações.

As sugestões de mudanças nos LDs ultrapassaram as questões de texto, a exemplo do que havia ocorrido no ano anterior. Eles passaram a questionar as escolhas das reproduções, as referências, os exercícios e, também, a relevância das propostas. O acesso a publicações mais

especializadas como catálogos e livros acadêmicos os levou a classificar os LDs que tinham em mãos como “*livros de figurinhas*”. Segundo a avaliação deles, o LD podia funcionar assim, propondo que cada leitor escolhesse “*o que tinha mais a ver com ele, (...) ele ia gostar mais de estudar, que nem a gente*”.

Olhando retrospectivamente para este processo concluo que o estudo das “*velhas tecnologias*, como o giz, a lousa e o livro didático que ainda estão presentes e são muito utilizados em nossas escolas” (FISCARELLI, 2008, p. 18) pode estimular uma aprendizagem crítica e participativa entre professores e alunos. Ao se sentirem empoderados para desenvolver uma posição crítica correlata ao LD, os alunos colaboradores mostraram que através da reflexão podemos compreender limites e possibilidades do livro didático apontando suas potencialidades e fragilidades para a ação educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Amália T.B. Releitura, citação, apropriação ou o quê?. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b, pp.143-149.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005a.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.
- BEUTTENMÜLLER, Alberto F. **Viagem pela arte brasileira**. São Paulo: Aquariana, 2002.
- FUSARI, Maria F e FERRAZ, Maria Heloísa C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- HADDAD, Denise A. e MORBIN, Dulce G. **A arte de fazer arte – 8ª série**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- KATO, Gisele. Eram os artistas astronautas?. *In*: **Revista Bravo**. São Paulo, v. 1, n. 129, pp. 70-75, ano 11, 2008.
- LAROUSSE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TONINI, Ivaine M. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: Seus ensinamentos, sua pedagogia**. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/revistamercator>. Acesso em 28 de março de 2008.

Gisele Costa é Professora e Coordenadora da pós-graduação *lato sensu* em Comunicação e Marketing da Faculdade Araguaia, com Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Museologia pela PUC-MG. Mestre em Cultura Visual pela FAV-UFG, foi professora de Artes Visuais na Rede Pública Estadual de Goiás e atua como professora orientadora no curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV-UFG, na modalidade à distância.

¹Refiro-me aos alunos por nomes fictícios escolhidos por eles.