

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

EVA ALVES LACERDA

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

EVA ALVES LACERDA

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

EVA ALVES LACERDA

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada por EVA ALVES LACERDA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2018

EVA ALVES LACERDA

A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva - UEM

Prof. Dr^a. Franci Rodrigues da Guia Nyamien- Unioeste Toledo

Maringá, 24 de abril de 2018

AGRADECIMENTOS

Pela confiança, apoio, paciência, suporte, incentivos e dedicação agradeço primeiramente a minha orientadora Prof. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Sinto-me agradecida por disponibilizar seu tempo e estar disposta e empenhada a sanar minhas dúvidas, lapidar minha escrita e orientar essa dissertação.

Por consentir em ser nossa Banca Examinadora, e por oferecerem valiosas contribuições para esta dissertação, agradeço a Prof. Dr^a. Francly Rodrigues da Guia Nyamien, Prof. Dr^a. Eloiza Amália Bergo Sestito Silva e as professoras suplentes Annelise Nani da Fonseca e Denise Rosana da Silva Moraes.

Por motivar minhas inquietações, interesses e preocupações a respeito de ensino e os materiais didáticos escolares, dedico especial agradecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC) e ao GEPAC Afro que possibilitou a discussão sobre africanidades as quais foram muito valiosas para a elaboração desta pesquisa.

Desejo apresentar meu carinhoso agradecimento as professoras do programa de pós graduação em Educação (PPE) que tiveram grande importância na minha vida acadêmica e no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Agradeço especialmente à minha família por todo o suporte e apoio que me deram durante a minha trajetória no mestrado.

A todos que fizeram parte da elaboração dessa Dissertação, direta ou indiretamente, o meu muito obrigado.

LACERDA, Eva Alves. **A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO**. 171 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2018.

RESUMO

Esta dissertação originou-se das discussões realizadas junto ao Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura - Gepac sobre currículo e os materiais didáticos como campo de relações de poder. O currículo escolar sempre foi marcado pela cultura dominante, mas, na contemporaneidade, desponta no cenário político e social uma visibilidade crescente das culturas de minorias. Nesta perspectiva, analisa a arte afro-brasileira apresentada em dois livros didáticos do 6.º ano da Educação Básica disponibilizados pelo PNLD no edital de 2017. Como a arte afro-brasileira é abordada nos livros didáticos de arte? Para responder a esta questão, realiza uma pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico e documental, a fim de analisar o livro didático de arte como artefato cultural no processo de ensino e aprendizagem carregado de discursos e relações de poder. Conceitua o que é arte afro-brasileira, discute os aspectos históricos que permeiam essa prática, descreve e analisa os livros didáticos públicos de Arte do **Projeto Mosaico** e **Por Toda Parte** do sexto ano do Ensino Fundamental. Os resultados sinalizam que o livro didático público de Arte do **Projeto Mosaico** reforça uma concepção romantizada da arte afro-brasileira ao priorizar uma visão exótica e folclórica do conceito. Por outro lado, o livro didático da coleção **Por Toda Parte** apresenta uma concepção de arte afro-brasileira que valoriza a etnia e a ancestralidade dos/as artistas como critério para vinculação com a arte afro-brasileira. Conclui que apesar de contemplar a arte afro-brasileira, os livros didáticos ainda priorizam a perspectiva hegemônica nos seus conteúdos.

Palavras-chave: Estudo Culturais; Arte Afro-Brasileira; Livro Didático

LACERDA, Eva Alves. THE AFRO-BRAZILIAN ART IN THE DIDACTIC BOOK. 171 F. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dr.^a Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2018.

This master's thesis had its origin in the discussions realized together on the Studies Group of Psychopedagogy, Learning and Arts – GEPAC about syllabus and the didactic material as a field of power relations. The educational program was always branded by the dominant culture but, in the contemporaneity, emerges in the political and social scenario a growing visibility of the culture of the minorities. In that perspective, is analyzed the African-Brazilian art presented in two didactic books from the sixth year of the Elementary Education made available by PNLD in the public notice of 2017. How is African-Brazilian art addressed in the didactic books of art? In order to answer such question, is realized a qualitative research with bibliographic and documental delineation, in the intention to analyze the didactic book of art as a cultural artifact in the process of teaching and learning loaded with discourse and power relations. Is conceptualized what is African-Brazilian art, is discussed the historical aspects that permeate this practice, is described and analyzed the public didactic books of Art from the Projeto Mosaico and Por Toda Parte of the sixth year of the Elementary School. The results indicate that the public didactic book of art from Projeto Mosaico still priors a romantic conception of African-Brazilian art and strengthens the exotic and folkloric vision about the subject. On the other hand, the didactic book of the collection Por Toda Parte presents an African-Brazilian conception of art that values the ethnicity and ancestry of the artists as criterion to be linked to African-Brazilian art. Is concluded that despite the didactic books contemplating the African-Brazilian art in their contents still predominates the hegemonic perspective about the subject.

Key Words. Cultural Studies; African-American Art; Didactic Book.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma - Análise dos livros	26
Figura 2 - Mural do túmulo de Khnumhotep, 1900 a. C.....	53
Figura 3 - Amenófis IV (Akhenaton) 1360 a. C.....	54
Figura 4 - Exu Exemplares de madeira	61
Figura 5 - O Juízo Final e detalhes do painel inferno	62
Figura 6 - figura demoníaca Católica e Exú em ferro batido	63
Figura 7 - Les Demoiselles d'Avignon - Picasso	67
Figura 8 - Máscara africana.....	68
Figura 10 - A negra (1923) Pintora: Tarsila do Amaral.....	70
Figura 11 - O samba - Pintor: Di Cavalcanti.....	71
Figura 12 - O carregamento da cruz - O Salvador carregando o Madeiro. Escultor: Aleijadinho.....	72
Figura 13 - Iemanjá e Oxúm - Escultor: Louco	73
Figura 14 - Capa do livro da coleção Projeto Mosaico	80
Figura 15 - Organização do livro da coleção Projeto Mosaico	82
Figura 16 - Capítulo 1 - A representação do corpo	84
Figura 17 - Recorte da seção O belo grego	85
Figura 18 - Capítulo 2 - O corpo na arte.....	87
Figura 19 - Capítulo 3 - A roupa e a arte.....	89
Figura 20 - Capítulo 4 - A performance.....	90
Figura 21 - Capítulo 5 - Danças Populares	92
Figura 22 - Capítulo 6 - Dança contemporânea	94
Figura 23 - Organograma - Organização do livro da coleção Por Toda Parte.....	97
Figura 24- Unidade 1.....	99
Figura 25 - Capítulo 1 - Arte.....	100
Figura 26 - Painel Paz - Candido Portinari	101
Figura 27 - Divisor - Lygia Pape.....	102
Figura 28 - Capítulo 2 - O Lugar da Arte	104
Figura 29 - Capítulo 1 - A Floresta	106
Figura 30 - A Caravela	109

Figura 31 - Sementes.....	111
Figura 32 - Capítulo 2 - O Reino	115
Figura 33 - Escultura ex-voto	122
Figura 34 - Di Cavalcanti - Os pescadores.....	124
Figura 35 - Carlos Vergara - Poder	126
Figura 36 - Paulo Nazareth - Objetos para tampar o sol de seus olhos (2010).....	128
Figura 37 - Arthur Bispo do Rosário - Fardão luta e Fardão Eu vi Cristo	130
Figura 38 - Peça da coleção Floração - Lena Santana	132
Figura 39 - Hélio Oiticica - Parangolé.....	133
Figura 40 - Maracatu	135
Figura 41 - Bumba meu boi.....	136
Figura 42 - Pintura Sobre Prato - Rosana Paulino	144
Figura 43 - Pelé, de Gustavo Rosa, 2006.	146
Figura 44 - Detalhe da litogravura Assentamento n. 3 - Rosana Paulino.....	147
Figura 45 - Mestre Didi e uma de suas criações	149
Figura 46 - Mestre Didi com suas esculturas	150
Figura 47 - Escultura de concreto - Rubem Valentin.....	151
Figura 48 - Bastão de Xangô.....	152
Figura 49 - Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia - Carybé	153
Figura 50 - Desenho da série Assentamento - Rosana Paulino.....	154
Figura 51 - Cartaz do filme Chico Rei - um filme sobre a liberdade	156

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Imagens selecionadas pelos critérios a, b, c e d - coleção Projeto Mosaico	27
Tabela 2 - Separação em grupos - coleção Projeto Mosaico	27
Tabela 3 - Imagens selecionadas pelos critérios a, b, c e d - coleção Por Toda Parte	27
Tabela 4 - Separação em grupos - coleção Por Toda Parte	28
Tabela 5 - PNLD triênio 2015, 2016 e 2017	78
Tabela 6 - Conteúdo do livro da coleção Projeto Mosaico	83
Tabela 7 - Organização do livro Por Toda Parte	98
Tabela 8 - Seleção por critérios a, b, c e d - Livro da coleção Projeto Mosaico	120
Tabela 9 - Separação de obras em grupo 1 e 2	121
Tabela 10 - Seleção por critérios a, b, c e d - coleção Por Toda Parte	142
Tabela 11 - Separação de obras em grupo 1 e 2	143

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EUA	Estados Unidos da America
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gepac	Grupo de Estudos em Psicopedagogia Aprendizagem e Cultura
ITP	Instituto de Tecnologia e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLEM	Plano Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretária de Educação Básica
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2 O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE COMO CAMPO DE RELAÇÕES DE PODER E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES.....	29
2.1 O CENÁRIO PÓS-MODERNO	31
2.2 IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	35
2.3 CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO	39
3 ARTE AFRO-BRASILEIRA: DELINEAMENTOS E QUESTÕES.....	49
3.1 ARTE PRODUZIDA NA DIÁSPORA.....	50
3.2 ARTE AFRO-BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONCEITO	58
4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PÚBLICOS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL	75
4.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DA COLEÇÃO PROJETO MOSAICO	79
4.2 DESCRIÇÃO DO LIVRO DA COLEÇÃO POR TODA PARTE	96
4.3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	118
4.4 ANÁLISE DO LIVRO DA COLEÇÃO PROJETO MOSAICO	120
4.4.1 Análise Grupo 1.....	121
4.4.2 Discussões gerais sobre o livro do Projeto Mosaico	136
4.5 ANÁLISE DO LIVRO DA COLEÇÃO POR TODA PARTE.....	141
4.5.1 Análise do Grupo 1.....	144
4.5.2 Discussões gerais do livro Por Toda Parte	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

Compreendo que um objeto qualquer pode ser interpretado por diversos ângulos, pontos de vista ou perspectivas. Para pensar as contribuições que me levaram a pesquisar os livros didáticos de Arte do Paraná com foco na arte afro-brasileira, recorro a minha trajetória pessoal. Procuo evidenciar ao/à leitor/a as inquietações que me levaram a buscar repostas e ir ao encontro de novas perguntas.

Durante toda minha formação estudei em escolas públicas, assim, direcionei meus esforços para uma temática que trouxesse alguma contribuição (ou retribuição) à instituição pública de ensino. Recordo que nas minhas aulas de Artes na Educação Básica raramente falou-se ou discutiu-se sobre artistas negros/as e, em geral, o conteúdo de arte centrava-se nas obras de artistas de origem europeia, as quais sempre foram consagradas como a verdadeira arte. A temática negra aparecia como objeto retratado por artistas brancos/as, ou seja, os/as negros/as eram retratados/as como tema, mas não como artistas e produtores/as de arte.

Quando ingressei na graduação de Artes Visuais¹, notei que o curso estava centrado nas produções artísticas europeias. Mesmo os/as artistas negros/as estudados, estavam relacionados a arte europeia, como no caso do escultor Antonio Francisco Lisboa, artista negro conhecido como Alejadinho² do movimento Barroco, que ficou famoso por ter sido um grande expoente de um movimento artístico de origem europeia. Esse vácuo na minha formação suscitou perguntas. Essas perguntas me instigaram a investigar as relações de poder que permeiam a prática do ensino de Artes com ênfase na arte afro-brasileira.

Discussões ocorridas durante o Grupo de Estudo em Psicopedagogia Aprendizagem e Cultura (Gepac)³ me motivaram a investigar o material didático do Ensino Básico – o livro escolar. Silva (2007) discute que o currículo escolar é permeado por relações de poder que definem quais são os conhecimentos legítimos.

¹ Ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2012 e conclui em 2015.

² Com isso, não busco inferir que a arte produzida pelo artista Alejadinho não possa ser considerada arte negra, mas sim evidenciar que este é um artista expoente do período barroco brasileiro que se trata de um movimento artístico que, apesar de suas singularidades, é embasado na arte européia.

³ Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na linha de Ensino de Aprendizagem e Formação de Professores/[as]

Assim, no currículo estão definidos os conteúdos escolares considerados válidos e necessários para serem ensinados pela instituição escolar. Nesse processo de seleção de conhecimentos, alguns conteúdos são julgados relevantes em detrimento dos conteúdos concebidos como desnecessários, em outras palavras, na produção do currículo estão implícitas disputas de poder pela construção das "verdades", daquilo que são legitimado pelo currículo como conhecimento válido para a formação dos/as cidadãos. Para o autor, ainda que o documento do currículo escolar não exerça influência direta na sala de aula, seu discurso serve como referência para a produção dos materiais e instrumentos didáticos que adentram as escolas e interferem no processo de aprendizagem. Nas palavras do autor,

Desde sua gênese de macrotexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações por diferentes grupos e das diferentes culturas e tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados e desprezados (SILVA, 2007, p.22).

Nessa perspectiva, o livro didático funciona como um material intermediário entre o documento do currículo e a sala de aula, porque apresenta, em seu conteúdo, relações de poder e de disputa pelo direito de representar e de ensinar conteúdos vinculados a grupos culturais dominantes ou subordinados. Em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB/9394 de 1996, no artigo 26, inciso 2, estabelece que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” e, portanto, por inferência no ensino de arte. O livro didático público é a ferramenta pedagógica de apoio para o ensino do conteúdo escolar em sala de aula, porém não pode ser tratado como mero recurso didático, mas como uma possibilidade de atender às demandas da lei, incluindo os conteúdos de arte afro-brasileira, a fim de vislumbrar a riqueza cultural herdada dos ancestrais trazidos pela população negra.

Para delimitarmos o problema, assim como os objetivos dessa dissertação realizei uma revisão da produção acadêmica nacional sobre o tema proposto. Para isso, combinei as seguintes palavras-chave: arte afro-brasileira, livro didático e

Estudos Culturais. A pesquisa abrangeu a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações (Capes) e o Scientific Electronic Lybrary Online (SciELO), nos anos de 2006 até meu ingresso no Mestrado em 2016, a fim de abranger um período de dez anos de produção científica. Encontrei dez trabalhos contemplando livro didático e relações raciais (CUCCO, 2015; FRUTUOSO, 2015; FREITAS, 2009; OLIVEIRA NETO, 2012; VÉRGAS, 2015; ALMEIDA, 2013; SOUZA, 2014; MAGELA, 2014; ROSEMBERG, BAZILI, SILVA, 2003; GUIMARÃES, 2015), três sobre relações raciais e Estudos Culturais (COSTA, 2013; OLIVEIRA, 2015; ROCHA, 2015), dois sobre livro didático e Estudos Culturais (SANTANA, 2010; BORGES, 2016).

Após a leitura dos trabalhos relacionados com livro didático e relações raciais (CUCCO, 2015; FRUTUOSO, 2015; FREITAS, 2009; OLIVEIRA NETO, 2012; VÉRGAS, 2015; ALMEIDA, 2013; SOUZA, 2014; MAGELA, 2014; ROSEMBERG, BAZILI, SILVA, 2003; GUIMARÃES, 2015), em linhas gerais, notei que todos eles discutem o racismo no livro didático no contexto da lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos que envolvem a cultura e a população negra. Em comum, os trabalhos concluem que existem formas de racismo presentes nos livros didáticos analisados.

Ambos os trabalhos que abrangem os Estudos Culturais e os livros didáticos (SANTANA, 2010; BORGES, 2016) analisam a implementação das políticas afirmativas anti racistas no contexto escolar. Por fim, os três trabalhos encontrados relacionados a estudos culturais e relações raciais (COSTA, 2013; OLIVEIRA, 2015; ROCHA, 2015), tem em comum a discussão sobre as relações étnico-raciais como conteúdo no espaço escolar. Estas três pesquisas concluem que o espaço escolar tem silenciado ou tem discutido de forma inadequada esse tema.

Encontrei apenas um trabalho específico sobre o conteúdo de arte afro-brasileira no livro didático de Arte (OLIVEIRA NETO, 2012). Este autor fez uma análise de dois documentos publicados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná: as diretrizes curriculares de Artes e de Arte para a Educação Básica e o Livro Didático Público de Arte para o Ensino Médio. Ele buscou identificar a existência ou não de estratégias de hierarquização entre brancos/as e negros/as nos dois documentos analisados. A hipótese do trabalho consistiu de que a cultura africana era silenciada em ambas as publicações. O silêncio, na análise do autor, foi uma forma de reproduzir relações de dominação e poder entre brancos/as e

negros/as. O método aplicado para analisar tanto o texto quanto as imagens presentes no Livro Didático Público de Arte foi a Hermenêutica da Profundidade. Os resultados desta pesquisa confirmaram sua hipótese: o autor concluiu que existem estratégias de hierarquização entre a arte produzida por artistas brancos/as e negros/as, sendo a arte europeia a mais valorizada.

Assim, a pesquisa de Oliveira Neto (2012) contribui para esta dissertação porque sua análise das diretrizes curriculares de Artes e Arte para Educação Básica do Paraná serve de apoio para a minha análise. Além disso, Oliveira Neto (2012) problematiza e analisa o livro didático de arte do Ensino Médio confirmando a existência de relações de poder entre brancos e negros.

Optei por me ater ao recorte da arte afro-brasileira no Livro Didático Público do Ensino Fundamental, considerando que, pela primeira vez, o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) disponibiliza livros didáticos de Artes para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Médio e os anos iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo contemplado pelo programa desde os anos de 2015 e 2016. Assim, decidi analisar as coleções **Projeto Mosaico** Beá Meira, Silvia Soter, Ricardo Elia e Rafael Presto, publicada pela editora Scipione, e **Por Toda Parte** de Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari, publicada pela editora FTD, pelo fato de serem estas coleções de livros oferecidas como material didático pelo PNLD. Ambas as coleções oferecem livros de Arte do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Assim, os objetos de estudo analisados nesta pesquisa são dois exemplares que compõem as duas coleções oferecidas pelo programa de distribuição de livros didáticos no edital de 2017: o livro do sexto ano da coleção **Projeto Mosaico** e o da coleção **Por Toda Parte**. A escolha do livro do 6. ano do ensino fundamental para este estudo deve-se ao fato de ser o ano letivo em que ocorre o primeiro contato dos/as alunos/as do Ensino Básico com o livro didático de Arte das coleções distribuídas pelos PNLD.

As discussões trazidas até aqui a respeito dos discursos e as relações de poder presentes nos materiais didáticos e da relevância de pensar a arte afro-brasileira na Educação Básica, em especial o livro didático, motivaram-me à investigar se ainda existe uma invisibilidade da arte afro-brasileira ou visibilidade subalterna perante a arte europeia. Como a arte afro-brasileira é abordada nos conteúdos dos livros didáticos de arte adotados nas escolas? Prevalece ainda o eurocentrismo no conteúdo de história da arte para o Ensino Fundamental? A arte

afro-brasileira é olhada dentro dos paradigmas e padrões estéticos europeus? Quais identidades sobre a arte afro-brasileira os livros didáticos de Artes apresentam? Nessa dissertação, não busco responder essas perguntas de forma isolada e pontual, mas sim provocar reflexões quanto à relevância da pesquisa sobre arte afro-brasileira no livro didático e problematizar concepções e entendimentos que se têm sobre a temática. Além disso, os questionamentos anteriormente elaborados auxiliam-nos na estruturação do problema de pesquisa que irá orientar essa dissertação: **Como a arte afro-brasileira é abordada nos livros didáticos de arte?** Para investigar esta questão, realizei uma pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico e documental, abrangendo a pesquisa bibliográfica para conhecer a contribuição de outros autores que tratam do livro didático de arte e cultura afro-brasileira. Na pesquisa documental, investiguei dois livros didáticos que não receberam nenhum procedimento de análise até o momento da elaboração desta dissertação. São os livros didáticos de Artes do sexto ano do Ensino Fundamental da coleção **Projeto Mosaico** e o da coleção **Por Toda Parte**.

O objetivo geral é analisar o texto sobre a arte afro-brasileira contemplada nos dois livros didáticos do 6.º ano da Educação Básica na perspectiva dos Estudos Culturais e foucaultianos. Os objetivos específicos são: 1. Discutir sobre o livro didático de Arte como artefato cultural carregado de discursos e relações de poder; 2. Investigar os conceitos de Arte Afro-brasileira e discutir sobre os aspectos históricos que permeiam essa prática artística; 3. Analisar os discursos sobre a arte afro-brasileira dos livros didáticos públicos de Arte do 6º ano da coleção **Projeto Mosaico** e **Por Toda Parte**.

Organizei a dissertação em quatro seções: Contornos Teórico-metodológicos da pesquisa; O livro didático de Arte como campo de relações de poder e produção de identidades; Arte afro-brasileira: delineamentos e questões; Análise dos livros didáticos públicos do Ensino Fundamental. Discuto na primeira seção, os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa bem como os procedimentos metodológicos elaborados. Na segunda seção, trato do uso dos materiais didáticos como artefato cultural para o ensino de Arte enfatizando seu conteúdo como um discurso permeado de relações de poder. Na terceira seção, realizo uma pesquisa bibliográfica, a fim de conceituar o que é arte afro-brasileira perpassando pelos aspectos históricos que contribuíram para delinear o conceito. Na quarta seção, descrevo os materiais didáticos, o livro didático público de Arte do Ensino

Fundamental da coleção **Projeto Mosaico** e da coleção **Por Toda Parte**, justificando a escolha como objetos de análise. Em seguida, analiso o discurso do material didático citado a partir de conceitos de Foucault. Por último, apresento as considerações finais.

1 CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A primeira tarefa que constitui a trajetória na elaboração de uma pesquisa é a de debruçar-se sobre o esboço, rascunho ou plano metodológico, que como a própria palavra sugere, implica em projetar os caminhos que serão trilhados ao longo desta investigação. Dessa forma, nesta seção discuto alguns delineamentos teóricos que sustentam as discussões, os procedimentos metodológicos bem como a estrutura e a organização desta pesquisa.

Utilizo como ferramenta conceitos foucaultianos para analisar os discursos sobre arte afro-brasileira presentes nos livros do sexto ano do Ensino Fundamental da coleção **Projeto Mosaico** e da coleção **Por toda parte** na ótica dos Estudos Culturais.

Ao trilhar este caminho metodológico tomei alguns cuidados para pensar as aproximações e distanciamentos entre o campo dos Estudos Culturais com os conceitos produzidos por Michael Foucault. É possível elencar algumas conveniências que me levaram ao apoio desta pesquisa no pensamento de Foucault sendo o referencial teórico ancorado nos Estudos Culturais. A primeira delas é a aproximação que este campo compartilha com as ideias de Foucault no que diz respeito as relações de poder e o discurso.

Para Albuquerque, Veiga-Neto e Souza (2008), o trabalho de Foucault funciona como uma cartografia das margens, na qual o filósofo se preocupa com tudo aquilo que se encontra nas fronteiras, tecendo uma cartografia espacial das relações conflitantes. Para estes autores, Foucault define a sociedade a partir daquilo que ela excluiu e deixou a margem, sendo objeto de estudo do filósofo as relações de poder que a constituem. "Em seus textos Foucault aciona toda uma gama de conceitos e noções que remetem a uma compreensão espacial das relações de poder e das práticas discursivas e não discursivas" (ALBUQUERQUE; VEIGA-NETO; SOUZA, 2008, p.10). Para Foucault (1999), o discurso não ocorre livremente e nem aleatoriamente, mas está inserido em uma ordem. Para o autor, toda sociedade exerce formas de controle do discurso, a fim de evitar seus perigos, minimizar seus poderes e dominar sua aleatoriedade, sendo então o discurso permeado por relações de poder.

As pesquisas ancoradas nos Estudos Culturais ocupam-se de estudos das práticas culturais no interior das relações de poder, tornando objeto de estudo os discursos midiáticos. Os Estudos Culturais surgiram no século XX no período pós-guerra na Inglaterra e expandiu-se posteriormente para a Austrália, Canadá e Estados Unidos. Foi institucionalizado em 1964 na Universidade de Birmingham na Inglaterra (NUNES, 2010). Os Estudos Culturais tem como eixo central as culturas com ênfase em seu significado político, problematiza as culturas hegemônicas para dar voz às culturas de minorias que foram historicamente marginalizadas. Dessa forma, na esfera cultural, os grupos marginalizados contrapõe-se a imposição de significados que mantêm os interesses da cultura hegemônica.

Para Veiga-Neto (2017), os estudos culturais configuram um campo amplo com diversidade de posicionamentos que pode ser entendido em duas grandes tendências: a etnográfica, que se volta para o estudo das culturas minoritárias e as análises textuais, que enfatiza o estudo das mídias ou das comunicações de massa. Assim, os Estudos Culturais não classificam as culturas como "baixa" ou "alta", mas buscam compreender de que forma se situam dentro das relações de poder da sociedade. Partir do pressuposto de que não há uma cultura superior a outra, implica em reconhecer que existem metanarrativas, discursos que buscam produzir "verdades" a fim de legitimar certos conhecimentos, vinculados a grupos sociais, como verdadeiros e superiores a outros. "É fora do aprisionamento dessas metanarrativas que se situa o pensamento pós-moderno" (VEIGA-NETO, 2017).

Ao questionar as narrativas hegemônicas e os conhecimentos canônicos, é possível estabelecer uma ponte entre os estudos culturais e o pensamento de Foucault, porque este filósofo também discute que os conhecimentos tomados como verdadeiros na sociedade são assim percebidos como uma vontade de verdade.

A vontade de verdade, discutida por Foucault (1999), é uma forma de validação de um discurso pronunciado como verdadeiro. Esta validação funciona por meio da desconsideração das regras, e do caráter socialmente construído das normas que embasam as verdades dos saberes. O autor menciona que no período dos sofistas gregos no século VI a.C, era conferida a condição de verdade o discurso daquele que possuía o poder e o fazia de acordo com o ritual necessário. Depois, no século XVI e XVII uma nova vontade de verdade, embasada na mensuração e classificação dos objetos por meio de instrumentos metodológicos e técnicos, se desenvolveu. A ascensão do discurso científico trouxe uma vontade de

verdade que seguia uma lógica bastante distinta (FOUCAULT, 1999). Buscava-se avaliar o discurso como verdadeiro ou não por meio das ferramentas científicas e metodológicas que o próprio discurso utilizava para propor suas ideias. Assim, a vontade de verdade e a vontade de saber obedecem à lógica de uma ordem mutável, a vontade de verdade tem sua própria história.

Enfim creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 1999, p.18).

Dessa maneira, a vontade de verdade que circula em uma sociedade é apoiada e embasada por suas instituições: pela pedagogia que opera nas escolas, os sistemas de laboratório ou as instituições de produção de conhecimento. Sendo a vontade de verdade o discurso válido de uma sociedade, esta exerce um poder coercitivo nos demais discursos que não concordam com sua lógica. Nesse sentido, para identificar qual é a vontade de verdade de determinado discurso, é necessário saber: qual a ordem o discurso está submetido?

Ademais, Veiga-Neto (2017) argumenta que o campo dos estudos culturais e Michael Foucault compartilham de uma mesma perspectiva em relação ao projeto moderno. Não se compreende a crise do projeto moderno como uma má execução do plano, frequentemente atribuída a uma falha das instituições escolares em distribuir igualmente o saber moderno e tornar possível atingir os ideais iluministas, mas se apoia na ideia de que o próprio projeto moderno é baseado em premissas inventadas pelo iluminismo que não podem ser alcançadas. Na perspectiva dos Estudos Culturais e de Michael Foucault há um posicionamento de problematizar e questionar as metanarrativas modernas, de por em xeque as "verdades" construídas e propor um olhar de desnaturalização para estes discursos.

Além disso, outro aspecto que motivou ancorar esta pesquisa nas ideias de Michael Foucault, é a possibilidade de se trabalhar parcialmente suas ideias, de modo que seja possível estabelecer relações com os estudos culturais, sem comprometer ou distorcer o pensamento do filósofo. Veiga-Neto (2017), considera Michael Foucault um autor edificante e não está dentro de um sistema unificador de seu pensamento, assim, é possível utilizar suas ideias de uma forma mais livre, tecendo aproximações com os estudos culturais, que também são, por sua vez, não

disciplinares. "Os estudos culturais não configuram uma 'disciplina', mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade" (ESCOSTEGUY, 2010, p.34). Por isso, o campo dos estudos culturais tende a ser diverso e com um caráter antidisciplinar, sendo possível a aproximação com parte do pensamento de Foucault. Sobre isto, inspiro-me nas análises realizadas por Veiga-Neto (2017) na seguinte passagem:

Tendo o cuidado de manter mais ou menos intactos alguns elementos que atravessam o pensamento do filósofo – como as questões de contingência, fabricação do sujeito, da ausência dos a priori kantianos, da relação imanente entre poder e saber, do ethos crítico (para citar alguns)-, pode-se fazer dele um uso mais livre e principalmente parcial, sem comprometer o restante (VEIGA-NETO, 2017).

Assim, compreendo que é possível a utilização parcial dos conceitos produzidos por Foucault como ferramenta de análise sem utilizar o todo do seu pensamento. Isso não quer dizer que o pensamento do autor será tomado com menos rigor, mas apenas será articulado de forma parcial.

Dessa forma, ao utilizar conceitos de Foucault, percebo em suas ideias, que a regulação do discurso ocorre por meio do controle exercido por fatores que o autor classifica em três grupos distintos. Os fatores externos ao discurso, os fatores internos ao discurso e os fatores dos sujeitos que operam no controle e na dominação do discurso. Em relação aos fatores externos do discurso, Foucault (1999) menciona três formas de regulação. São elas: a interdição, a separação ou rejeição e a vontade de verdade.

O conceito de interdição diz respeito ao controle do discurso em relação ao que pode ser dito: não se pode dizer o que quiser, onde e quando quiser. Os tabus do discurso impõem uma ordem daquilo que pode ser dito e em que circunstâncias pode ser dito e ainda quem tem o poder de dizer e quem está excluído do privilégio de dizer determinado texto. Dessa forma, a interdição do discurso funciona no silenciar diante daquilo que realmente se pensa sobre algo perante a ordem social que regula o discurso (FOUCAULT, 1999).

A separação e rejeição do discurso se apresenta como forma de exclusão a medida que funciona na anulação de um determinado discurso bem como na validação de outro. Um exemplo de separação e rejeição de discurso é a oposição

entre razão e loucura. O discurso do louco é anulado, tomado como inválido, em oposição ao discurso racional. Ainda em ocasiões na qual se considere escutar o discurso do louco, este é um discurso entendido sempre como fora da norma, é colocado como um discurso inválido ou é atribuído a ele um caráter mágico de verdade em relação ao discurso racional. Em ambos os casos, ocorre uma separação entre o discurso do louco e o discurso dos demais, de forma que este não é considerado de maneira igual. Assim, no conceito de separação ou rejeição, invalida-se todo discurso que não condiz com aquilo que é posto como verdadeiro na sociedade (FOUCAULT, 1999).

Foucault (1999) discute os fatores de ordenação que são internos ao discurso e funcionam na dimensão do acontecimento e do acaso, são eles: comentário, princípio do autor e disciplina. O discurso está desnivelado em comentários e textos de referência. No primeiro caso, o comentário, trata-se de um texto que faz referência a um texto maior, tem por objetivo expor algo que já foi dito implicitamente no texto de referência. É uma alusão ao primeiro texto, uma repetição que traz algo a mais e diz, com outras palavras, o que já foi dito anteriormente. O comentário é complementar ao texto de referência, eles são assim solidários.

Outro fator de rarefação da aleatoriedade do discurso é o princípio do autor, que atua no agrupamento de discursos sob uma determinada coerência. É a construção de um discurso novo por meio da junção de outros discursos, nessa construção o autor escreve conforme sua época. O princípio do autor muda de época para época, como por exemplo, na idade média o autor servia para atestar a verdade daquilo que escrevia, sua importância estava relacionada com a própria veracidade dos textos que escrevia, desde o século XVII o autor deixou de ser uma referência de veracidade ou não das sentenças que escrevia, e passou a servir simplesmente para dar nome a um teorema, por exemplo. "O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da *individualidade* e do eu" (FOUCAULT, 1999, p.29). Assim, o princípio do autor funciona como um agrupamento de discursos que são ordenados e trazem uma coerência subordinada a individualidade do autor.

A disciplina, por outro lado, funciona como um conjunto de regras que permite que se crie novos textos. É preciso seguir determinadas normas para que o texto criado possa se enquadrar dentro do território das disciplinas. Caso não corresponda

as regras da disciplina, este texto não poderá ser considerado parte do conhecimento disciplinar, ficando a margem, isolado.

Tendo apresentado o referencial teórico, bem como os conceitos que servirão de base para esta investigação, a seguir discuto os procedimentos metodológicos que estruturam a análise dos livros didáticos.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a análise de como a arte afro-brasileira é abordada nos livros de arte do sexto ano da coleção **Por toda parte** e da coleção **Projeto mosaico**, fiz um levantamento das obras ligadas à temática afro-brasileira. As obras artísticas são polissêmicas e possibilitam diversas interpretações. Nesta perspectiva, não há um significado oculto na imagem a ser descoberto. "Significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanha e identificam a imagem" (MARTINS, 2007, p.27). Assim, os significados das imagens e das obras artísticas dependem das interpretações individuais, conforme o repertório cultural inserido em um determinado contexto, por isso, não busquei fazer uma interpretação das obras sobre arte afro-brasileira apresentadas nos livros didáticos selecionados. Interessa-me mais o discurso que o livro faz sobre as obras selecionadas, e de que forma os materiais didáticos analisados apresentam e discutem a arte afro-brasileira. Assim, estabeleci como objeto de análise, o discurso escrito presente nos livros didáticos sobre as obras de arte afro-brasileira selecionadas.

Compreendo que seja inerente à análise da presença afro-brasileira nas obras artísticas dos materiais didáticos, uma delimitação que auxilia a pensar como esta temática está sendo abordada nos livros do sexto ano. Não pretendo com isso limitar a definição de arte afro-brasileira aos critérios utilizados nesta análise, um vez que limitaria os horizontes de uma arte e uma cultura que estão em constante transformação e não cabem dentro de fronteiras rígidas. Contudo, é inevitável estabelecer delineamentos para a separação e seleção das obras analisadas nesta pesquisa.

Assim, a seleção acontece em três etapas, em um primeiro momento, selecionei as imagens que representam obras de artes visuais pertencentes a artistas brasileiros. Em um segundo momento, submeti os/as artistas brasileiros/as

aos critérios de seleção a, b, c e d. Por último, separei as imagens selecionadas pelos critérios de seleção a, b, c e d em dois grupos, Grupo 1 e Grupo 2. Os textos referentes às imagens selecionadas no Grupo 1, constituem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Na primeira etapa, ao qual submeti as obras selecionadas, é de que sejam imagens que representem obras de artes visuais pertencentes a artistas de nacionalidade brasileira. Dondis (1997) define como artes visuais as técnicas de comunicações visuais que tem uma metodologia de composição específica, bem como uma estrutura de elementos próprias desta linguagem. É o caso da escultura, arquitetura, pintura, ilustração, design gráfico, desenho industrial, artesanato, fotografia, cinema e televisão. Além destes, existem outras variações de artes visuais.

Existem muitos formatos menores de artes visuais dos quais não poderemos nos ocupar aqui; muitos deles são poucos praticados ou conhecidos, como o *design* de luminárias, a decoração de interiores e o *design* de tipos de impressão. Por mais natural e relevante que seja sua visibilidade, talvez não percebamos o quanto impregnam o nosso estilo de vida: o vasto universo das charges políticas, os quadrinhos, e o incansável e em permanente transformação *design* de roupas (DONDIS, 1997, p.224).

Assim, além das técnicas citadas, as festas tradicionais também condizem com as linguagens visuais, pois apresentam elementos das artes visuais como a confecção de máscaras, roupas, enfeites e outros elementos que também se relacionam com as linguagens visuais. Dessa forma, separei as artes visuais das demais formas de arte, além de selecionar os/as artistas nacionais, já que o livro trouxe artistas estrangeiros/as que abordam a temática negra, mas não condizem com a arte afro-brasileira.

Na segunda etapa, elaborei quatro critérios para seleção das obras, que são:

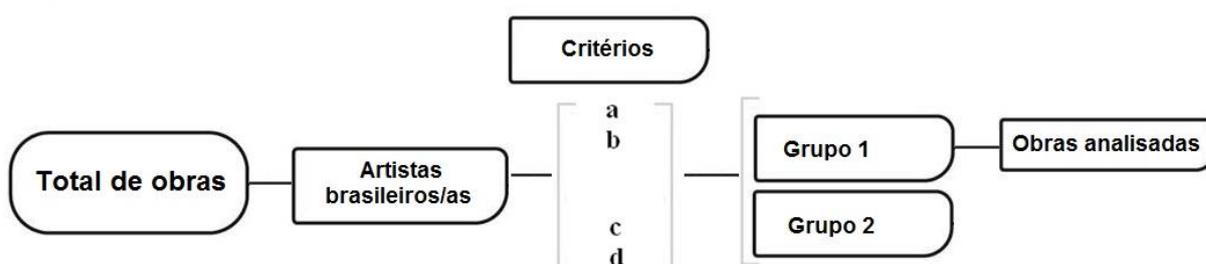
- a) As obras que trazem o/a negro/a como temática.
- b) As obras que são produções de artistas negros/as.
- c) As obras que apresentam estética de inspiração afro-brasileira.
- d) As obras rituais ou manifestações culturais, ou seja, que apresentam relações com as religiões de matriz africana ou com a cultura negra.

Os critérios a, b, c e d não garantem que as obras selecionadas sejam afro-brasileiras, mas apresentam as obras que os livros utilizam para tratar do tema. Para

a seleção das imagens, não considero necessário que as obras artísticas abranjam todas as especificações acima, mas basta que contemplem um dos critérios mencionados.

Na terceira e última etapa, as imagens são separadas em dois grupos: Grupo 1 e Grupo 2. O grupo 1 corresponde as imagens em que há discussões sobre os elementos que as compõe, sobre o/a artista ou sobre a manifestação cultural apresentada. O Grupo 2 abrange as imagens que são utilizadas de maneira ilustrativa, ou seja, no caso de não haver um discurso escrito sobre elas, ou no caso do discurso escrito priorizar outras linguagens que não se enquadram nas artes visuais, como por exemplo, a música e a dança. Foram analisados os discursos textuais relacionados as imagens selecionadas no Grupo 1.

Figura 1 - Organograma - Análise dos livros



Fonte: Elaboração própria, 2018.

O livro didático da coleção **Projeto Mosaico** apresentou um total de cinquenta e duas imagens de obras artísticas brasileiras, das quais selecionei pelos critérios a, b, c e d onze imagens de obras que abrangeram o tema afro-brasileiro nas categorias de performance, festas tradicionais, pinturas, esculturas, criações de estilistas e obras de artes plásticas. Desse total de obras, quatro obras apresentaram o/a negro/a como tema, conforme o critério de seleção a. Três são produções de artistas de origem negra, enquadrando-se no critério de seleção b. Apenas uma imagem de obra se enquadra no critério c, retomando a estética negra e quatro imagens de obras corresponderam ao critério d, apresentando manifestações culturais ligadas a religião de matriz africana e a cultura negra como mostra a tabela 1. Das obras selecionadas pelos critérios a, b, c e d, nove imagens se enquadraram no Grupo 1, e duas imagens foram selecionadas no Grupo 2.

Tabela 1 - Imagens selecionadas pelos critérios a, b, c e d - coleção **Projeto Mosaico**

Projeto Mosaico	
Temática Negra	4
Artistas Negros/as	3
Estética Negra	1
Arte ritual / cultural	4
Mais de uma categoria	1
Total de obras	11

Organizado pela autora, 2018.

Tabela 2 - Separação em grupos - coleção **Projeto Mosaico**

Grupo	Total de imagens
Grupo 1	9
Grupo 2	2

Organizado pela autora, 2018.

O livro da coleção **Por Toda Parte** abrangeu um total de cinquenta e oito imagens de obras artísticas brasileiras, das quais dezoito foram selecionadas pelos critérios a, b, c e d dentre as categorias de grafite, artes plásticas e filmes. O critério de seleção a, contou com sete imagens. Seis imagens atenderam ao critério de seleção b. O critério de seleção c abrangeu duas imagens e o critério de seleção d contou com oito imagens. Após a terceira etapa da seleção, o Grupo 1 abrangeu dez imagens e o Grupo 2 contou com oito imagens.

Tabela 3 - Imagens selecionadas pelos critérios a, b, c e d - coleção **Por Toda Parte**

Por Toda Parte	
Temática Negra	7
Artistas Negros/as	6
Estética Negra	2
Arte ritual / cultural	8
Mais de uma categoria	5
Total de obras	18

Organizado pela autora, 2018.

Tabela 4 - Separação em grupos - coleção **Por Toda Parte**

Grupo	Total de imagens
Grupo 1	10
Grupo 2	8

Organizado pela autora, 2018.

Estabelecido meu percurso metodológico, organizei esta dissertação em três momentos. No primeiro, analiso o currículo escolar, os materiais e os documentos oficiais da instituição escolar que são produzidos, em especial o livro didático de Artes, como discursos que carregam formas de exclusão e de ordenamento em relações de poder que constroem identidades. Em seguida, estabeleço alguns delineamentos para o conceito de arte afro-brasileira que serviram para embasar os critérios de escolha das obras selecionadas para a análise. Por último, apresento os livros didáticos que constituem o objeto de estudo desta pesquisa e realizo a análise dos discursos sobre a arte afro-brasileira presente nos livros.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE ARTE COMO CAMPO DE RELAÇÕES DE PODER E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

A partir da promulgação da lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no Ensino Básico. Com isso, os livros didáticos passaram a contemplar a cultura e a arte afro-brasileira em seu conteúdo. Além desta Lei, no documento dos Direcionamentos para a Educação no século XXI, no relatório da UNESCO **Educação: Um tesouro a se descobrir**, o tópico **A educação e a luta contra as exclusões**, orienta uma educação que contemple as diversidades. O documento adverte que a educação deve respeitar as diferenças presentes no espaço escolar, a fim de não se tornar uma ferramenta de exclusão.

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõe a sociedade, e a Comissão elegeu, como um dos princípios fundamentais da sua reflexão, o respeito pelo pluralismo (DELLORS, 1998, p.55).

Este documento questiona a educação que elege e impõe aos/às alunos/as um único modelo intelectual, pois desconsidera a pluralidade cultural presente no contexto escolar, contribuindo para um processo de exclusão social. Nessa perspectiva, o documento elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, os **Parâmetros Curriculares: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental** (BRASIL, 1998), traz na área de Arte o tópico intitulado **Arte e questões sociais da atualidade como temas transversais**. A disciplina de arte deve fomentar a discussão da diversidade que valoriza a pluralidade cultural, especialmente as culturas minoritárias, a fim de combater os preconceitos raciais, sociais e de gênero. O documento estabelece que o ensino de arte tenha os seguintes objetivos:

[...] possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo

de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; [...] (BRASIL, 1998, p.42).

Além disso, o documento **Indagações sobre currículo** (FERNANDES; FREITAS, 2007), organizado durante o governo Lula, discute questões relativas ao currículo escolar sugeridas por coletivos de escolas. Dentre os temas levantados no documento, Candau e Moreira (2007) destacam a pertinência da discussão das diferenças e desigualdades na escola enfatizando seu caráter socialmente construído e não naturalizado e defendem a necessidade do multiculturalismo na prática educativa. Ainda nesse mesmo documento, Gomes (2007) argumenta que a discussão da diversidade na escola está atrelada à construção de identidades enfatizando que estas são construídas dentro de contextos históricos, sociais e políticos. Assim, Gomes (2007) recomenda que a escola deve abordar as questões da diversidade e, sobretudo, da construção de identidades em uma perspectiva de desmistificação da inferioridade socialmente construída sobre certas diferenças.

Tendo em vista as orientações apresentadas nos documentos oficiais que direcionam a educação, bem como a lei 10.639/2003, nessa dissertação, problematizo o conteúdo presente no Livro Didático Público de Arte. O discurso curricular contribui para a construção de identidades? Quais identidades o Livro Didático apresenta e quais ele deixa de apresentar? Como a arte afro-brasileira é representada no Livro Didático de Arte? Não busco responder cada uma destas perguntas separadamente, mas as problematizações acima auxiliaram na organização desta seção, na qual discuto o livro didático bem como o currículo escolar como um discurso que produz significado e é produzido em meio a relações poder que envolvem a construção de identidades vinculadas aos diferentes grupos sociais.

Para isso, considero necessário vislumbrar uma breve contextualização do cenário pós-moderno, a fim de discutir as mudanças econômicas, estruturais e culturais que levaram ao descentramento das identidades. Nessa discussão, utilizo os conceitos de modernidade líquida de Bauman (2007) e apoio-me também nos estudos de Harvey (2003) sobre o contexto econômico pós-moderno.

2.1 O CENÁRIO PÓS-MODERNO

Nos estudos de Gatti (2005), o conceito de pós-moderno não é um consenso entre pesquisadores/as. Tendo em vista que o termo pós-moderno sugere uma ruptura com os valores modernos, alguns/as autores/as partilham da ideia de que a modernidade ainda não terminou. Por outro lado, também há autores/as que defendem o colapso das organizações sociais e os valores que constituem a modernidade. Gatti (2005, p. 602) propõe pensar a contemporaneidade como um momento de transição da modernidade para a pós-modernidade, ou seja "não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente em outra era". Apoiados neste direcionamento, utilizo autores dos Estudos Culturais para pensar a contemporaneidade como uma era de transição na qual não se rompe completamente com a modernidade, mas admite-se que suas estruturas sociais estão se dissipando. Compreendo assim que o atual cenário é ambivalente apresentando continuidades e rupturas dos valores modernos.

A modernidade se caracterizou pela ruptura com o pensamento que explica a realidade por meio do divino e do metafísico. A ciência passou a ser embasada na objetividade e na razão, valores que se tornaram o centro da produção de saberes não ficando restritos apenas à ciência, mas adentrando a cultura, as relações sociais e o cotidiano. Na contemporaneidade esses valores embasados na razão passaram a ser questionados, as verdades da era moderna, as suas grandes teorias epistemológicas, aspirações e utopias foram contestadas ou se mostraram frustradas. Essas rupturas acarretaram em um cenário de incertezas que caracterizam a atualidade.

Bauman (2001) compara o cenário pós-moderno com os líquidos e desenvolve o conceito de modernidade líquida. O autor utiliza a metáfora dos líquidos porque estes não possuem forma, mas adaptam-se a forma dos recipientes nos quais são depositados. Diferentes dos sólidos, em que a sua descrição leva em conta as medidas espaciais, os líquidos devem ser descritos mais pelas medidas temporais. Sendo voláteis e fluídos, os líquidos se adéquam a diversos formatos. Neste caso, o que interessa é o tempo, já que a forma que os líquidos possuem está subordinada ao recipiente que ocupam momentaneamente, podendo variar

conforme preenchem os espaços adquirindo assim variadas formas em momentos distintos. Usando a metáfora dos líquidos, o autor explica que as organizações sociais se desestruturam e reestruturam constantemente em curtos espaços de tempo. Dessa forma, essas instituições sociais não servem mais de referência para os indivíduos estabelecerem padrões de comportamento ou projetos de vida individuais.

Nesse contexto de instabilidade, os valores são efêmeros e as relações sociais são voláteis, os conhecimentos descartáveis e as estruturas sociais tornaram-se instáveis. Gatti (2005) infere que na contemporaneidade a multiplicidade de informações instantâneas proporcionadas pelas novas tecnologias, trazem a tona diferentes pontos de vista, sentidos e ideias que evidenciam a fragmentação e descontinuidade de pensamentos em detrimento da solidez das verdades e mitos de progresso da era moderna.

A condição de flexibilidade da pós-modernidade é o reflexo das mudanças no contexto econômico mundial. A partir da década de 60, a produção fordista começou a apresentar problemas porque vários países se industrializaram, aumentando a competitividade entre as nações capitalistas. Isso acarretou na perda da posição de soberania de mercado dos EUA. Com isso, se antes a demanda era superior à oferta, essa situação se inverteu. A reduzida demanda exigiu um novo sistema de produção (CORIAT, 1988). Para suprir as necessidades de produção desse contexto econômico emergiu uma nova forma de produção, chamada por Harvey (2003) de produção flexível, que se caracterizou pela versatilidade dos seus contratos e de seu estoque de produtos.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia (*sic*) na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (HARVEY, 2003, p. 140).

Diferente do fordismo, contexto em que os artigos produzidos apresentavam uma uniformidade com objetivo de atender uma ampla demanda por meio do consumo em massa, a produção flexível se ocupou em produzir pequenos lotes de variados produtos para suprir uma diversidade de demandas. Além disso, o estoque desse tipo de produção é reduzido ao mínimo possível, apresentando uma alta rotatividade. Isso ocorreu porque os artigos passaram a ser vendidos por

encomenda, em outras palavras, os produtos eram vendidos antes de sua fabricação, desse ponto de vista, um amplo estoque significava prejuízo.

Para a produção de uma diversidade de produtos em escalas variadas foi necessária uma readaptação das indústrias. Essa reorganização da produção só se tornou possível com as tecnologias de automação, robotização e informatização que proporcionaram uma programação flexível às máquinas. Com isso, diferente do fordismo e do taylorismo em que o foco estava na intensificação do trabalho vivo, a acumulação flexível se caracterizou pela intensificação do trabalho morto com a inserção da automação, robotização e informatização na produção industrial (TERUYA, 2006). Tendo em vista que o trabalho realizado pelas máquinas passou por modificações, o trabalho vivo também foi reorganizado. Assim, se antes as tarefas eram parcializadas e fragmentadas, a acumulação flexível se caracterizou pela reintegração das tarefas que passaram a ser executadas por equipes de trabalhadores.

Bauman (2007) afirma que a volatilidade do cenário atual se deve em parte pela separação entre o poder e a política, já que o poder não age localmente, mas globalmente com as grandes empresas, enquanto a política e a sua capacidade de direcionar objetivos e por ações em prática, continua local, restrita as fronteiras dos países. Esse fato levou o Estado a delegar a terceiros diversas funções das quais antes era incumbido, levando ao aumento de contratação de trabalhadores temporários e a terceirização de serviços. Assim, os contratos de trabalho também tornaram-se flexíveis: aumentou o número de trabalhadores temporários.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes de contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 2003, p. 164).

Dessa forma, o mercado de trabalho tornou-se mais competitivo e passou a demandar novas habilidades dos trabalhadores. Diante desse novo cenário, os trabalhadores precisavam possuir autonomia e independência para lidar com um trabalho instável que não oferecia segurança. "Tudo isso valorizou o

empreendedorismo inovador e 'esperto', ajudado e estimulado pelos atavios da tomada de decisões rápida, eficiente e bem-fundamentada" (HARVEY, 2003, p. 149). Para Bauman (2007), o compromisso de lidar com a flexibilidade do mercado de trabalho foi jogada nos ombros dos indivíduos. Os sujeitos passaram a se encarregar de sua formação para a competição no mercado de trabalho, sendo que os conhecimentos do passado já não serviam de embasamento para o futuro, pois o cenário flexível valoriza mais o sujeito que busca conhecimentos atualizados e abandona saberes defasados para lidar com as situações presentes e temporárias, do que os que possuem uma formação sólida que se fundamenta em saberes passados.

A virtude que se proclama servir melhor aos interesses do indivíduo não é a *conformidade* às regras (as quais, em todo caso, são poucas e contraditórias) mas a *flexibilidade*: a prontidão em mudar repentinamente de táticas e de estilo, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento - e buscar oportunidades mais de acordo com a disponibilidade atual do que com as próprias preferências (BAUMAN, 2007, p.10, grifos do autor).

Assim, vislumbro uma mudança na formação do/a trabalhador/a que o contexto social passou a necessitar: um cidadão criativo, para lidar com um cenário competitivo no mercado de trabalho, com independência e autonomia, para enfrentar a instabilidade e insegurança dos contratos flexíveis de trabalho e com capacidade de trabalhar em grupos, já que a organização empreendedora de trabalho exige equipes de prontidão antenadas com as mudanças. Dessa forma, com o desenvolvimento da acumulação flexível, a estabilidade do trabalho se esvai, ficando a cargo do/a trabalhador/a adquirir meios e habilidades de lidar com o cenário instável e volátil do mercado de trabalho. As mudanças no contexto econômico, a flexibilidade e efemeridade das organizações sociais bem como as novas necessidades de formação do/a cidadão/a culminaram em uma crise de identidade.

A seguir, analiso a relação entre identidade, produção de sentido e outras questões que envolvem este tema na perspectiva dos Estudos Culturais, a fim de problematizar como o currículo e o Livro Didático colaboram para a construção destas identidades. Para discutir como esse processo se constrói dentro da significação e a sua vinculação com as representações culturais e sociais, busco concepções de identidades apoiados nos estudos de Hall (2006), Silva (2012), Kellner (2001) entre outros/as autores/as.

2.2 IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Até o momento, discorri sobre como as mudanças no contexto econômico, nas estruturas sociais e nas formas de pensamento que culminaram em um cenário de flexibilidade, volatilidade e incertezas. Com isso, a concepção de identidade que se tinha na modernidade, capaz de proporcionar uma ancoragem segura aos indivíduos, não responde mais as necessidades de identificação dos indivíduos do século XXI. Hall (2012) afirma que o conceito de identidade é um conceito que está sob rasura, isto é, esta concepção não responde mais as questões identitárias suscitadas pelas novas condições do cenário pós-moderno. Dessa forma, esta concepção necessita ser repensada, reconstruída, contudo, na ausência de um novo conceito que a substitua, somos forçados(as) a pensar com ela ainda que sob uma perspectiva desconstrutiva. Assim, estamos diante de uma crise da identidade. Frente ao atual cenário de flexibilidade e instabilidade, a identidade passa por um processo de descentramento.

Antes de discutir como as identidades da pós-modernidade sofreram esse descentramento, primeiro discorro a respeito das concepções de identidade que se tinha na Modernidade e as mudanças que culminaram na crise dessa concepção.

Hall (2006) pontua três concepções de identidade para caracterizar as mudanças acarretadas pela modernidade tardia: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A seguir apresento os três conceitos de identidade caracterizados por Hall (2006), dialogando com os conceitos de identidade nas sociedades tradicionais e moderna de Kellner (2001).

Na concepção de identidade do iluminismo, o sujeito nascia predeterminado, com um núcleo interior já definido. Uma identidade essencial, fixa e inalterável ao longo da vida. Este conceito de Hall (2006) se aproxima do conceito apresentado por Kellner (2001) sobre a identidade nas sociedades tradicionais, nas quais a identidade não era problematizada, já que os indivíduos tinham suas identidades definidas de acordo com o papel que ocupavam como membros do clã, no qual estavam inseridos. "O indivíduo nascia e morria como membro do mesmo clã, de um sistema fixo de parentesco, de uma mesma tribo ou grupo, com a trajetória de vida fixada de antemão" (KELLNER, 2001, p.295). Assim, a religião e o mito funcionavam

como forma de determinar os papéis dos sujeitos na sociedade, regulando seus comportamentos e orientando suas ações.

Em contrapartida a esta concepção de identidade, Kellner (2001) conclui que as identidades na modernidade são mais pessoais e passíveis de mudança, contudo, ainda são relativamente fixas. Para o autor, as identidades modernas dependem do reconhecimento do outro, ou seja, para que uma identidade seja validada, não basta que o próprio indivíduo se reconheça com determinada identidade, mas que também seja reconhecido pelos outros como pertencente a esta. Nesse sentido, a identidade se torna mais variável, pois uma pessoa pode ser mulher, mãe, trabalhadora e negra, por exemplo, porém, dentro dos papéis e normas sociais que estas identidades invocam.

A concepção de identidade sociológica apresentada por Hall (2006), também considera o outro e as culturas externas como um agente na formação da identidade do indivíduo. O autor admite que a sociedade e as culturas modificam a identidade do sujeito. Neste aspecto, o núcleo interior ou a essência não é independente, mas é concebida na interação com o meio social. A medida que o indivíduo amplia suas comunicações com culturas exteriores, símbolos, línguas, práticas culturais externas a ele, o seu eu real - a sua identidade - modifica-se constantemente. Dessa forma, a identidade é vista como a interação entre o sujeito e as sociedades com as quais o mesmo se relaciona, e apesar desta concepção negar a independência do núcleo, supõe uma divisão entre o que está dentro, a essência do sujeito, e aquilo que está fora, a sociedade e as culturas que influenciam o sujeito. Sobre isso, Kellner (2001) afirma que a identidade é um projeto de vida do indivíduo na busca pela construção do seu eu existencial, sendo a identidade na modernidade construída e passível de mudança, o sujeito centra-se na construção de uma identidade voltada para a individualidade. Esta concepção de identidade, diferente das identidades das sociedades tradicionais que se caracterizam por seu aspecto coletivo, é particular, pessoal e racionalmente construída.

Por fim, o sujeito pós-moderno não se caracteriza como ser único, pois se tornou fragmentado e descentrado. Isto porque as estruturas sociais com as quais os sujeitos se identificam passam por mudanças constantes tornando o processo de identificação provisório e efêmero. Assim, a identidade é composta em vários fragmentos suturados em uma identidade que não é única e coerente, mas sim contraditória e múltipla. Os sujeitos apresentam diferentes identificações em

diferentes momentos, as quais vão sendo deslocadas continuamente (HALL, 2006). Lopes (2006) concorda com Hall (2006) quando infere que as identidades são múltiplas tendo em vista que uma mesma pessoa pode assumir simultaneamente diferentes identidades. O autor ainda destaca que as identidades múltiplas não são frutos de nossas escolhas, mas são determinadas pelas práticas discursivas nas quais estamos vinculados, seja em um posicionamento de resistência ou concordância.

Esta concepção concebe as identidades como sendo relacionais, ou seja, não existe um núcleo ou essência já que as identidades não são independentes. As considerações sobre identidade discutidas por Silva (2012) dialoga com a concepção de identidade do sujeito pós-moderno apresentada por Hall (2006) ao entender que a identificação constitui um processo relacional no qual diferença e identidade são demarcadas mutuamente, isto é, na diferença buscamos afirmar quem somos. Por exemplo, só afirmamos nossa identidade nacional brasileira porque existem também outras identidades estrangeiras como as americanas, alemãs, portuguesas entre outras. É na relação com o outro que definimos nossa identidade: na demarcação daquilo que não somos que identificamos o que somos. Assim, na perspectiva do autor, identidade e diferença não são independentes e não se encerram em si mesmo, mas estão em uma correlação na qual uma está vinculada a outra. Isto é, a diferença está implícita na identidade e vice versa, dessa forma, as afirmações sobre identidade só fazem sentido se pensarmos conjuntamente as diferenças, e da mesma maneira, as afirmações sobre diferença só fazem sentido quando ponderamos as identidades.

Neste sentido, Silva (2012) concorda com Hall (2006) e Lopes (2002) que as identidades não possuem um núcleo central, já que a concepção de dependência entre identidade e diferença sugere um movimento de descentramento a medida que propõe uma compreensão do conceito de identidade como um fato não autônomo, mas que surge na relação com o outro.

Utilizar o termo identificação é mais coerente do que o termo identidade, pois, a identificação é um processo contínuo, mutável e provisório, enquanto a palavra identidade sugere algo único, estanque e essencialista. Para Hall (2006) a identificação parte de uma origem comum que o sujeito compartilha com outros grupos sociais. Lopes (2002) infere que as identidades são construídas dentro do discurso, ou seja, as identidades dos sujeitos vão sendo formadas por meio da

vinculação dos mesmos sujeitos a determinados discursos, sejam estes discursos seus ou de outros. Além disso, uma pessoa pode se vincular a um mesmo discurso em uma posição de objeção, construindo assim uma identidade pautada em um contra discurso. Dessa forma, um mesmo discurso pode gerar identidades de consentimento ou de resistência.

Diante disso, Hall (2006) e Lopes (2002) sugerem que as identidades se constituem nas práticas discursivas e estão sempre em processo de construção por meio das identificações. Este processo é contínuo e constante, de forma que nunca ocorre completamente, já que a identificação pode ser ganhada ou perdida. Isto porque, apesar da origem comum definida pelo sujeito, a identificação nunca é plena, sempre sobra ou falta algo sendo assim sempre parcial. São parciais, pois sendo as identificações construídas dentro da significação, como toda produção de sentido, estão sujeitas a *différance*, tornando-se indeterminadas e polissêmicas.

Assim, as identidades são definidas por aspectos históricos e culturais, e são constantemente transformadas e interpeladas pelas formas e discursos presentes nos sistemas culturais de significação que nos representam (HALL, 2006).

A medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Dessa maneira, as identidades sociais são produzidas na representação, sendo a escola uma produtora de significação também é ela um espaço de produção de identidades, assumindo então um papel central nessa construção. A esse respeito, Lopes (2002) entende que a escola constitui um espaço crucial de formação de identidades.

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento da sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros (LOPES, 2002, p.37).

Dessa forma, o autor sugere que a escola, sendo uma instituição social incumbida de promover a aprendizagem, gere conhecimentos, significados e aprendizagens que tem maior credibilidade do que aqueles gerados em outros

contextos e espaços. Sendo os conhecimentos e discursos da escola embasados no currículo escolar, este se torna um documento central na construção de identidades.

No discurso do currículo, se disputa o poder de representar o outro e de se representar, de evidenciar identidades bem como invisibilizar outras, ou ainda, de afirmar suas "verdades" sobre determinados grupos sociais, estabelecendo relações hierárquicas ou não entre eles. Este poder de representação possibilita ao grupo que significa colocar em foco seu discurso e seu projeto social, produzir identidades acoplando neste discurso o status de oficialidade que o currículo escolar, bem como seus documentos e ferramentas intermediárias possui.

Assim, o currículo escolar apresenta um discurso que interpela os seus leitores com a sugestão de determinadas identidades. Contudo, estas identidades nunca são aceitas passivamente, sendo constantemente ressignificadas e recriadas tornando o resultado desse processo incerto. Ainda que as identidades apresentadas pelo currículo escolar não sejam assimiladas passivamente, o discurso do currículo e as representações de identidades que seu texto sugere têm uma relevante influência já que este é o discurso oficial da instituição escolar.

A seguir discuto as questões que envolvem as relações de poder que se fazem presentes no currículo e todos seus avatares, incluindo o livro didático de arte, nosso objeto de estudo, com base nos estudos de Silva (2007) .

2.3 CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO

Nas reformas educacionais um dos principais alvos de mudança é o currículo escolar, por ser um documento que estabelece o que é necessário e relevante a ser estudado e tomado como conhecimento escolar. É o discurso do currículo que orienta uma indústria de materiais que são produzidos embasados em seu texto como, por exemplo, livros, recursos audiovisuais, diretrizes e guias.

As reformas econômicas ocorridas até o momento também tiveram como alvo o currículo escolar, visto que este tem uma posição estratégica que permite direcionar a formação do cidadão para atender as demandas geradas pela sociedade. Giroux e Simon (2011) problematizam a escola entendida como um espaço de treinamento e preparação para o mercado de trabalho, porque essa perspectiva prioriza a formação técnica e especializada, privilegiando uma formação voltada para atender aos interesses econômicos e políticos de um grupo social

dominante. Assim, os saberes privilegiados no currículo escolar estão vinculados aos interesses destes grupos sociais. Com isso, o currículo passa a ser uma forma de expressão do projeto social de diferentes grupos, podendo ser visto como um texto macro que constitui o discurso oficial da instituição escolar e por isso está no centro da relação educativa.

O currículo escolar, muitas vezes, é visto como algo previamente dado, neutro, sem que se questione que este documento foi produzido no processo social de significação. Essa visão do currículo é caracterizada por um olhar no qual a cultura e a linguagem são compreendidas como estáticas e essencialistas. Isto é, o processo de produção de significado é abstraído, e o conhecimento é considerado um produto acabado, fixo e imutável, e por tanto, o ensino do conhecimento é reduzido a uma transmissão de informações consideradas uma reprodução da realidade. Essa visão do currículo, denominada por Silva (2007) de concepção realista do currículo, entende o documento como um reflexo do conhecimento acumulado socialmente condensado em um texto (SILVA, 2007).

Gatti (2005) discute que apesar dos vários discursos sobre educação que se mostram possíveis na contemporaneidade, que se evidenciaram com os diversos grupos sociais e as suas práticas educativas, o currículo escolar está embasado em valores modernos. Essa sustentação de valores pautados no conhecimento científico da era da modernidade condiz com a perspectiva realista de currículo, destacada por Silva (2007). Apesar dos múltiplos caminhos os quais a educação pode trilhar "[...] os currículos encontram boa sustentação no discurso científico da modernidade, com seus conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível", afirma Gatti (2005, p.602). Dessa maneira, ficam estabelecidos um conjunto de conhecimentos que são tomados como verdades inquestionáveis. Para Giroux e Simon (2011), a exclusão dos conhecimentos populares para afirmação dos conhecimentos canônicos como verdades únicas reduzem o processo de aprendizado a uma simples transmissão e imposição de saberes. Assim, a noção realista de currículo, discutida por Silva (2007), omite o processo de produção de significado presente na concepção do documento e desconsidera as relações de poder que o compõe, já que esta omissão é necessária para que haja uma concepção de realidade. Desta forma, estabelece um único discurso como verdadeiro e oficial.

Para Streck (2012), o movimento de questionamento do currículo escolar oficial teve início com a educação popular, que emergiu em meados do século XX com expoentes como Paulo Freire. A educação popular freireana contribuiu para pensar a pedagogia sob uma ótica política na qual a educação foi inserida nos movimentos populares como os movimentos antirracistas, movimento dos/as trabalhadores/as e movimentos de gênero. Esta possibilidade educativa deu visibilidade às questões políticas sobre o conhecimento ensinado na escola, como a não neutralidade do conhecimento bem como o vínculo entre os saberes e o contexto social. Esta concepção política de educação contribuiu para denunciar o conhecimento ensinado na educação formal como um saber vinculado às culturas hegemônicas, excluindo do currículo escolar os conhecimentos e os saberes ligados a grupos sociais de minorias culturais. O autor destaca que com esse movimento de questionamento dos saberes oficiais da escola, a lógica iluminista do conhecimento passou a ser contestada. Nesta perspectiva, pautada nos valores iluministas, era considerado conhecimento legítimo apenas os saberes ligados a cultura erudita, e a população que não detinha estes saberes eram avaliadas como sem cultura. Esta visão iluminista passou a ser contestada, o que proporcionou discussões que questionaram os conteúdos eleitos pela instituição escolar como verdadeiros, denunciando seu caráter eurocêntrico.

Assim, a lógica moderna do conhecimento científico como verdade única foi abalada. Apple (2011), ao fazer uma análise da proposta educacional de um currículo Nacional nos Estados Unidos, discute o aspecto social e hierárquico dos saberes eleitos para compor o currículo escolar.

O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre é parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p.71, grifos do autor)

O autor sugere que o conhecimento autorizado, legitimado, organizado como disciplina e conteúdo escolar, e quem autoriza ou nega estes saberes está relacionado com os interesses de um grupo que ocupam o poder presentes na sociedade. Para Apple (2011), formas, culturas e saberes são vinculados a determinados grupos sociais, ou seja, as culturas e saberes presentes no currículo

afirmam e validam esses grupos de pessoas. Assim, se faz presente uma relação de poder e subordinação na sala de aula.

Candau (2014) corrobora com Streck (2012) e Apple (2011) destacando o caráter social e historicamente construído que compõe os conhecimentos apresentados no currículo escolar. A autora infere que o currículo escolar apresenta conhecimentos que são por vezes considerados universais, científicos e, com isso, são naturalizados, sugerindo que o conteúdo presente no currículo escolar não deve ser visto desvinculado de sua produção e das relações de poder que compõe esse processo.

[...] parto da afirmação da ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais esse processo se vai dando e os mecanismos de poder neles presentes (CANDAU, 2014, p.34).

Contra-pondo-se à visão tradicional de currículo, Silva (2007) considera a cultura como um processo de constante significação em uma prática produtiva que envolve relações de poder e identidade. O autor argumenta que no processo de inclusão dos conteúdos pertinentes a Educação Básica também ocorre implicitamente a exclusão de tudo aquilo que não está presente no discurso curricular. Nesta noção, o discurso contemplado pelo currículo também produz significados e é forjado em meio a relações sociais, que são por sua vez, relações de poder.

Dessa forma, compreendo que as considerações sobre o caráter social de produção de sentido do currículo escolar apontadas por Candau (2014), Streck (2012) e Apple (2011) estão em sintonia com as discussões destacadas por Silva (2007) que concebe o currículo como prática de significação e espaço de relações sociais. Nessa linha de raciocínio, a seleção de autores, saberes e conhecimentos pertencentes a determinados grupos, eleita pelo currículo, autoriza certos grupos sociais e, ao mesmo tempo, desautoriza outros, elegendo aquilo que é ou não é pertinente ser estudado na Educação Básica. A vista disso, o currículo funciona como um território de disputa entre diversos grupos sociais em relações de poder assimétricas nas quais, em geral, os grupos hegemônicos validam suas "verdades" por meio do discurso curricular.

Silva (2007) comenta que a cultura é um processo de produção de sentido, de criação e ressignificação dos produtos já existentes no qual os significados são constantemente reapropriados tornando a atividade linguística dinâmica e polissêmica e em permanente transformação. Nessa perspectiva, o currículo escolar é concebido como um texto que constitui a atividade cultural, no qual diferentes grupos sociais buscam espaço para pôr em prática seu projeto social, sua visão política e tornar válidas as suas "verdades".

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didático), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2007, p.22).

Dessa forma, também o livro didático, sendo um dos avatares do currículo em sala de aula, funciona como uma ferramenta pedagógica que não é neutra, mas apresenta um discurso que produz significado. Assim como o currículo, o livro escolar, desde a seleção de conhecimentos e saberes elencados em seu conteúdo até a maneira como são apresentados e organizados, em forma de texto, conteúdo ou imagem constitui um processo cultural que é permeado por relações de poder assimétricas. Para Strack (2012, p.13-14), "o conhecimento pode ser tanto um instrumento de libertação quanto de opressão ou de exclusão". Assim, a inclusão de certos saberes e a exclusão de outros opera como mecanismo de afirmação de poder e de identidades de determinados grupos sociais e a negação e opressão de outros.

Dessa forma, os grupos dominantes possuem maior poder na produção de identidades considerando que estas, como já discutimos por meio dos estudos de Lopes (2002) e Hall (2006), são produzidas no discurso, e o currículo escolar bem como o livro didático, constituem um discurso pautado nos valores da cultura hegemônica. Essa luta entre grupos sociais por recursos simbólicos ocorre em um estreito vínculo existente entre significação e poder. Silva (2007) alerta que inserir os significados de um grupo específico em um documento considerado oficial da instituição escolar, funciona como uma forma de validar as "verdades" desse grupo, formando os grupos dominantes.

No contexto da disciplina de Artes, a lógica do currículo realista e dos saberes hegemônicos naturalizados também se faz presente. Penteado e Cardoso (2014), destacam que quando a disciplina de Artes se tornou componente obrigatório do currículo escolar da Educação Básica, na LDB 9.394/96, houve debates acerca de como o/a professor/a de Artes deveria conduzir, do ponto de vista metodológico, as aulas. O autor e a autora argumentam que este direcionamento das discussões a respeito do ensino de arte foi ocasionado pelas críticas à forte influência de John Dewey (1859-1952) no ensino de Arte na década de 1980. As práticas embasadas na Escola Nova foram questionadas como uma forma de desconteudização julgada como *laissez-faire*, ou um, "deixar fazer".

Para Mazzamati (2012), as ideias escola novistas de Dewey foram introduzidas no Brasil pelo educador Anísio Teixeira, em contraposição à pedagogia tradicional na qual o/a professor/a detinha o conhecimento, deslocando o foco da aprendizagem para o/a aluno/a como agente de seu próprio aprendizado. Guerra, Martins e Picosque (1998) corroboram com Penteado e Cardoso (2014) em que as influências da Escola Nova na arte se apresentaram sob a forma de um ensino que valorizava a livre expressão dos/as alunos/as, o que foi julgado como um deixar fazer livre no qual os direcionamentos pedagógicos ficavam em segundo plano. Nas palavras das autoras, "Como todo processo artístico deveria 'brotar' do/[a] aluno/[a], o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um 'deixar fazer' que muito pouco acrescentava ao/[à] aluno/[a] em termos de aprendizagem de Arte" (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE; 1998, p. 12).

Além disso, Hernández (2000) compreende que a disciplina de artes, em consequência da formação incipiente dos/as professores/as, foi por vezes criticada como um espaço de recreio e descanso, pensamento que, para Balicei (2014), impera até os dias de hoje por meio de um entendimento da disciplina de Arte como inferior as demais, sob o argumento de que esta privilegia fazeres manuais e práticos, sendo assim uma matéria secundária com um papel de espaço de descanso para os/as alunos/as.

Com isso, as discussões a respeito daquilo que se ensina em Artes se concentraram em questões metodológicas como se o conteúdo que deve ser ensinado pela disciplina já estivesse naturalmente estabelecido. Na busca pela consolidação da disciplina, agora entendida como uma área complexa que possui

metodologia, linguagem e epistemologia própria, buscou-se na história da arte o conteúdo que faltava para a nova área.

Na lógica disciplinar das artes visuais o estudo da história da arte tem cumprido papel de grande importância para a ascensão de seu ensino na escola e, com poucas variações, sua adoção tem sido feita de acordo com um modelo de discurso que prescreve uma ordenação linear dos conteúdos assentada na cultura europeia e consagrada pela cultura educacional brasileira (PENTEADO; CARDOSO, 2014, p.222).

Dessa forma, essa adoção da história da arte europeia como narrativa da história da arte universal opera dentro da perspectiva de currículo realista, apontada por Silva (2007), Candau (2014), Streck (2012) e Apple (2011), na qual a narrativa hegemônica é naturalizada como correta e pertinente, enquanto as artes não europeias são excluídas do currículo, ou apresentadas de forma secundária. Nessa perspectiva, a história da arte europeia passa a ser vista como norma, padrão, arte erudita, enquanto as demais artes, que foram incorporadas ao currículo por meio das políticas como a lei 10.639/2003, são apresentadas como arte secundária, folclórica e exótica.

A própria história da arte europeia aparece como arte universal nos documentos e diretrizes, enquanto as demais formas de arte recebem uma denominação, como por exemplo, arte-africana ou arte-indígena. Com isso, defendo a manutenção dos termos arte-africana, arte afro-brasileira ou arte-indígena no currículo escolar, pois a especificação dos termos nos documentos oficiais da educação recomenda a obrigatoriedade do ensino das artes ligadas a essas populações, como criadoras de arte. Contudo, destaco o fato de que a arte europeia é tratada como universal, chamada de história da arte, sem que receba a nomenclatura de acordo com sua origem cultural, enquanto as demais formas de arte são nomeadas conforme seu tipo, como se estas fossem as outras artes.

Tendo em vista essa lógica que concebe o currículo como espaço de disputa e de afirmação de "verdades", Streck (2012) sugere o conhecimento descolonial como forma de contrapor as verdades dominantes. Para o autor, o conhecimento descolonial compreende que não se pode viver, educar, ou existir em outro mundo senão o herdado. Mas entende que é possível contrapor o mundo das conquistas e que não se pretende contribuir para a continuidade da lógica colonial. Assim, no âmbito da educação, propõe dar visibilidade aos saberes subordinados, e as

culturas marginalizadas, não sob uma ótica exótica ou diferencialista, mas como uma valorização da diferença como estratégia de aprendizado.

Em termos do conhecimento, importa dar visibilidade a saberes encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos e dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência (STRECK, 2012, p. 19).

Nesta linha de raciocínio, dentro da lógica de visualizar as culturas subordinadas, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar e com isso nos livros didáticos, independente das representações de identidades que seu discurso apresenta, propõe a discussão das diferenças. Assim, caracteriza-se como uma abordagem multiculturalista, que trabalha questões relativas a diferença⁴. Candau (2011) destaca três perspectivas do conceito de multiculturalismo que se fazem presentes no espaço escolar, são elas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e, por fim, o multiculturalismo interativo.

A primeira abordagem, o multiculturalismo assimilacionista, busca a incorporação da diferença na cultura dominante. No espaço escolar, isto ocorre por meio da homogeneização dos/as alunos/as, ou seja, mesmo que os sujeitos sejam convidados a participarem do sistema escolar, a escola assimila as diferenças na universalização dos métodos, conteúdos e práticas de ensino que tem uma dinâmica centrada na cultura dominante, priorizando conhecimentos e valores hegemônicos.

Por outro lado, o multiculturalismo diferencialista insere-se na ideia de que a assimilação das diferenças é uma forma de negar os diferentes, e contrariamente a esta abordagem, busca a ênfase da diferença no espaço escolar. Esta abordagem admite que os diferentes devem encontrar formas de expressão no contexto, a fim de manter as bases de sua cultura. Nesta perspectiva, as culturas são compreendidas como fixas, imutáveis e, assim, na tentativa de preservar as matrizes culturais não dominantes, termina por isolar as diferenças, propondo uma abordagem do tema que contribuí para a construção de uma visão exótica dos grupos considerados diferentes.

Por fim, a abordagem do multiculturalismo interativo compreende as culturas como mutáveis, em um contínuo processo de construção-desestabilização-reconstrução e, portanto, busca proporcionar a interrelação entre as diferenças sem

⁴ O termo diferença tem um caráter socialmente construído das diferenças culturais enquanto o conceito de diversidade pressupõe que é algo natural, dado previamente (CANDAU, 2011).

que haja qualquer tipo de hierarquização entre elas. Nessa abordagem, a diferença se apresenta como uma vantagem pedagógica e não um problema a ser superado, na qual a multiplicidade de culturas fomenta a aprendizagem.

Strack (2012) corrobora com a perspectiva do multiculturalismo interativo destacada por Candau (2011), a medida que concebe os conhecimentos e saberes como geográficos e historicamente localizados. O autor destaca que nesta perspectiva não há possibilidades de hierarquização desses saberes, evidenciando que a emancipação pela educação pode tomar diferentes caminhos e que a instituição escolar, estando subordinada a uma sociedade democrática deve contemplar esta diversidade de saberes e conhecimentos. Com isso, não se pretende uma adaptação de saberes eruditos a uma linguagem popular, e nem a elevação dos conhecimentos populares a um status de erudição, mas sim a promoção de um espaço educativo no qual a diversidade de saberes e culturas contribua para promover o aprendizado na relação com o outro.

Giroux e Simon (2011) inferem que a cultura popular deve ser pensada dentro da prática pedagógica como parte da construção do conhecimento dos/as alunos/as. Os autores defendem uma pedagogia que valoriza o conhecimento prévio dos/as alunos/as que se embasam nas culturas populares. Na perspectiva da pedagogia crítica, proposta pelos autores, a ideia é desconstruir o conhecimento canônico oficial do currículo escolar para pensar os conhecimentos em conjunto com os saberes construídos pelos/as alunos/as oriundo/as das culturas populares. Nesta linha de raciocínio, não se busca ensinar ao/à aluno/a aquilo que ele/a já sabe ou exigir dos/as professores/as que deixem de lado o conhecimento canônico para privilegiar somente o saber prévio do/a aluno/a, mas pensar as diferenças culturais e experienciais como uma estratégia de aprendizagem na qual não se estabelece um único saber dominante como padrão. Sobre esse assunto, os autores recomendam que "os[/as] professores[/as] precisam encontrar meios de criar espaço para um múltiplo engajamento das diferenças vividas que não se exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante (GIROUX, SIMON, 2011, p.121)

A discussão da diferença pode ser desenvolvida por meio da abordagem do multiculturalismo interativo, que percebe o caráter interativo das culturas e a diferença como um processo relacional socialmente construído e, portanto, não

estabelece hierarquias entre culturas, e nem busca homogeneizar a diferença por meio da assimilação ou da segregação.

Analisei até aqui a produção de identidades no contexto pós-moderno, caracterizado pela flexibilidade, versatilidade, diversidade e diferenças no espaço escolar. Essas dimensões estão inseridas no currículo escolar e, conseqüentemente, no livro didático permeado por relações de poder. Meu intuito nessa análise é compreender de que maneira a identidade da cultura negra é apresentada e quais os processos de construção desse discurso estão implícitos no livro didático de Arte, problematizando se estas identidades contribuem para o multiculturalismo interativo ou para a hierarquização e subjugação da identidade negra. Tendo isso em vista, meu propósito é investigar qual o lugar que a arte afro-brasileira ocupa nesta relação de poder que permeia os materiais didáticos. Contudo, só é possível analisar os discursos sobre arte afro-brasileira no livro didático de Artes tendo algum delineamento do que consideramos arte afro-brasileira. Dessa forma, na seção seguinte discuto possíveis contornos do conceito de arte afro-brasileira que podem guiar esta análise documental.

3 ARTE AFRO-BRASILEIRA: DELINEAMENTOS E QUESTÕES

Delimitar uma obra como arte afro-brasileira definindo um sentido único e fixo é uma tarefa inviável, considerando que esta é uma discussão densa e que não está esgotada. Por tanto, não tenho a pretensão de estabelecer um sentido fechado e acabado para o termo arte afro-brasileira, mas sim evidenciar questões que podem ser consideradas ao tratar sobre esse assunto. Dessa forma, nesta seção, apresento discussões centrais que permeiam este tema abrangendo as questões relativas às identidades diaspóricas embasados nos estudos de Hall (2003) relacionado com o conceito de afro-brasileiro. Para tanto, primeiro estabeleço relações entre arte e identidade ancoradas nos estudos de Barbosa (1998) e Batiste (1971). Em seguida, discuto aspectos históricos sobre a arte afro-brasileira com base nos estudos de Conduro (2012), Mattos (2014) e Almeida; Lima; Gaia (2016), destacando suas especificidades.

Se a arte afro-brasileira está contida na arte brasileira, porque qualificá-la com o adjetivo "Afro"? O que caracteriza uma obra de arte como afro-brasileira? Arte afro-brasileira é a arte que traz em si elementos da cultura africana ou a arte produzida por artistas negros/as? O vínculo étnico-racial que atravessa o conceito de arte afro-brasileira não permite um olhar apenas estético, estilístico ou temático para esta forma de arte, mas há questões identitárias que este tema abrange. Considero necessário retomar os fundamentos históricos que transpassam a arte afro-brasileira para evidenciar os elementos identitários que inevitavelmente constituem este conceito. Estes elementos presentes na arte afro-brasileira recorrentemente são avaliados como a junção de uma identidade nacional a outra continental, uma união entre Brasil e África, sem que se problematize as dificuldades e a inviabilidade de se atribuir a um continente tão vasto com sociedades tão heterogêneas como a África uma identidade fixa e imutável, bem como pensar o Brasil de uma maneira essencialista ainda que este seja um país de dimensões continentais com uma rica diversidade cultural. Dessa maneira, nesta pesquisa, africanidades e brasilidades são vistas como culturas em constante transformação. Por isso não são entendidas como identidades que possuem um núcleo ou essência, mas que são resultados, ecos de uma dinâmica histórica ocorrida dentro das unidades políticas do continente

africano e do território brasileiro. A afro-brasilidade pode ser entendida também como processos e condições decorrentes de uma situação histórica que propiciou o encontro da cultura brasileira com a africana a partir da diáspora do povo africano com a escravização⁵.

Afro-brasilidade pode ser entendida como expressão que designa um campo de questões sociais, uma problemática delineada pelas especificidades da cultura brasileira decorrentes da diáspora de homens e mulheres da África para o Brasil e da escravidão deles e de seus descendentes, do século XVI ao XIX (CONDURO, 2012, p.10).

Assim, proponho um olhar para essas identidades, nacional e continental, não como fixas, estanques e imutáveis, mas considerando seu caráter instável de constante transformação. Proponho pensar a arte afro-brasileira como manifestações artísticas decorrentes do encontro das culturas dos povos africanos com os brasileiros. A seguir, discuto como ocorre as relações de identidades na arte afro-brasileira no contexto da diáspora.

3.1 ARTE PRODUZIDA NA DIÁSPORA

Nessa seção, trato da temática da arte afro-brasileira recorrendo aos estudos de Hall (2003) para pensar esse conceito por meio da noção de Identidade diaspórica. Escolhi esse autor não apenas por se tratar de um representante dos estudos culturais que aborda questões que envolvem a negritude, mas também pela sua temática de estudos voltada para a identidade no contexto da migração caribenha para a Grã-Bretanha. Suas discussões a respeito da identidade nas circunstâncias do deslocamento contribuem para a conceituação da arte afro-brasileira na medida em que esta é produzida também em uma situação de deslocamento: arte produzida por uma população de origem africana deslocada forçadamente para o Brasil por meio do processo de escravização, apresentando uma identidade diaspórica que reúne elementos da cultura africana e brasileira.

⁵ Optei por utilizar o termo "escravização" derivado da palavra escravizado, por compreender que a palavra "escravo" sugere uma condição inalterável que reduz uma realidade histórica a um estado natural além de ocultar a participação do sujeito escravizador/a, evidenciando a participação apenas de uma pessoa, o escravo, nesse processo. Por outro lado a palavra escravizado/a sugere que o sujeito inicialmente livre teve sua condição social transformada pela imposição do regime escravista. (FONSECA, 2011)

Contudo, antes de falar da identidade diaspórica da arte afro-brasileira, discuto as relações entre arte e a identidade da sociedade na qual é produzida. Tendo isso em vista, a seguir apresento brevemente algumas questões relacionadas a identidade, sociedade e arte.

Para diferenciar a arte afro-brasileira das demais formas de arte, há uma tendência em buscar elementos de continuidade da cultura africana na arte brasileira, isto é, estabelecer relações entre a obra produzida no Brasil e a identidade cultural africana. Reconhecer elementos da identidade brasileira e africana na arte só é possível porque as produções artísticas estão intimamente ligadas a sociedade na qual são produzidas. Batiste (1971) afirma que a arte influencia e transforma a sociedade na qual está inserida, mas esta não é uma via de mão única, também a vida coletiva influencia a arte, que não acontece apenas em forma de uma ação individual descontextualizada e desatrelada da sociedade. O autor comenta que não é apenas geograficamente que a sociedade influencia as produções artísticas, isto é, o meio social não está intervindo apenas no fornecimento do material para o/a artista criador/a, mas também a cultura, as leis, instituições sociais e os fatores históricos do meio atuam sobre a arte produzida nele. A respeito disso o autor comenta que "A arte age efetivamente sobre a sociedade e a modela, mas inversamente a obra de arte nos possibilita atingir o social, tanto como a economia, a religião ou a política (BATISTE, 1971, p. 200)". Barbosa (1998, p.16) também argumenta que a arte é uma representação que carrega em si elementos culturais da sociedade na qual é produzida, pois, "não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte". Na obra de arte estão materializados valores religiosos, emocionais, estéticos e materiais que compõe o modo de vida de uma determinada sociedade em seu tempo histórico.

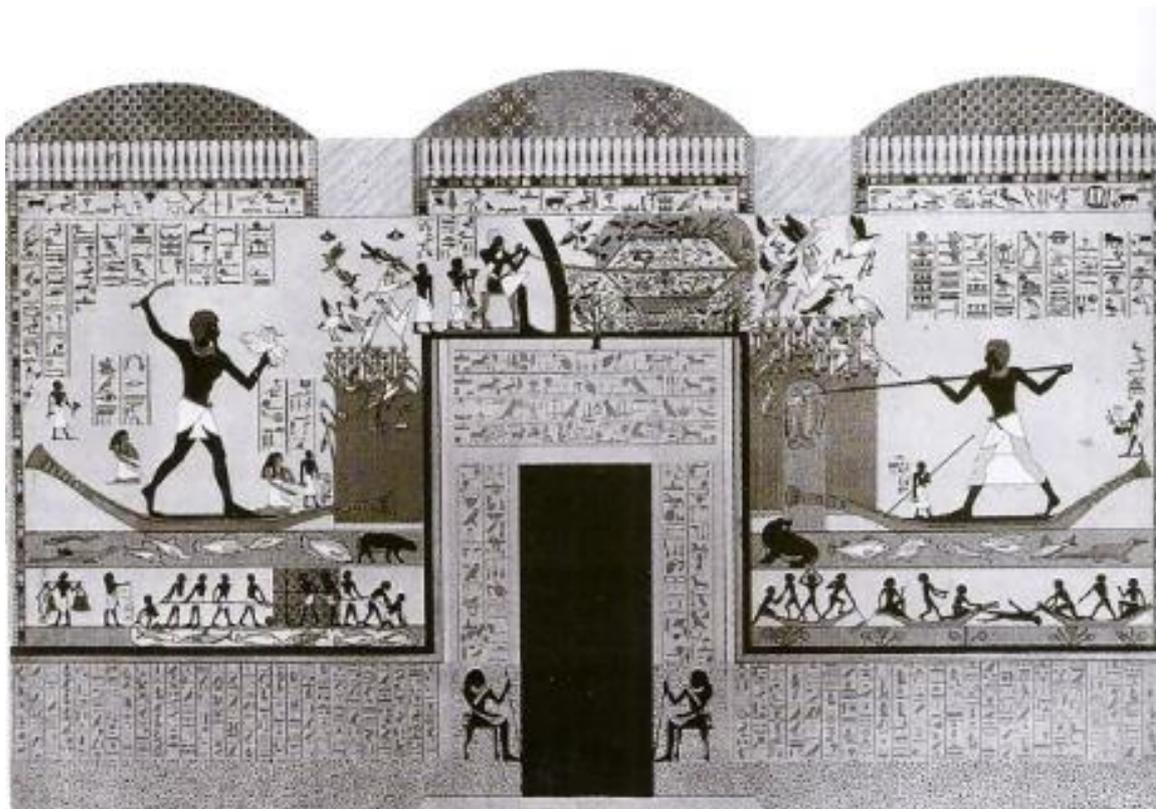
Zolberg (2006), em uma pesquisa sobre como surgem os/as artistas, analisa as formas como a psicanálise e a sociologia buscaram respostas a esta pergunta. A autora afirma que enquanto a psicanálise busca compreender as motivações que levam um indivíduo a se tornar um/a artista, por meio de fatores individuais e psíquicos, a sociologia pensa o/a artista como parte de um cenário macro no qual instituições sociais rodeiam as manifestações culturais. "Mas os sociólogos e psicólogos sociais concordam no tocante à importância dos fatores sociais que permitem ou impedem a emergência e o reconhecimento do talento artístico, bem como o apoio que ele recebe (ZOLBERG, 2006, p. 172).

Dessa forma, a arte está atrelada ao meio social em que é produzida, estando assim atravessada por características da sociedade na qual o/a artista produtor/a está inserido/a (BATISTE, 1971; BARBOSA, 1998; ZOLBERG, 2006).

A arte produzida no antigo Egito pode ser um exemplo de como as obras artísticas imprimem em si características da sociedade de seu tempo. Uma das crenças do povo do antigo Egito era de que para garantir a vida eterna do Faraó após sua morte, era preciso preservar seu corpo. Movidos por esta crença, os/as egípcios/as desenvolveram elaborados métodos de preservação de corpos que ficaram conhecidos como mumificação. Acreditava-se também que era necessária a produção de uma imagem fiel ao Faraó. Gombrich (2012) afirma que a arte do antigo Egito era produzida para fazer perdurar a vida, tanto que um dos termos utilizados para designar um/a escultor/a era "aquele[a] que mantêm vivo". Dessa forma, movido/a pelas necessidades, crenças e leis da sociedade do antigo Egito, os/as artistas esculpiam imagens fieis dos Faraós em granito para serem colocadas junto a pirâmide. Além disso, os/as artistas deveriam seguir uma rígida lei de representação das figuras que ficou conhecida como Lei da Frontalidade⁶, a qual evidenciava a hierarquia social do antigo Egito. A figura 2 mostra o painel pintado no túmulo de um dignitário egípcio que mostra uma cena de caça de patos. No lado esquerdo do painel, há um homem em sua canoa acompanhado de sua esposa e filho, que são representados em tamanho menor ao seu lado. Neste painel é possível observar a rigidez e padronização das regras de representação, como por exemplo, o rosto de perfil, o tronco de frente e a forma como as figuras são desenhadas de maneira geométrica e precisa.

⁶ A lei da frontalidade consistia em um conjunto de regras de representação que tinham por objetivo alcançar a plenitude a figura representada e não sua beleza, assim, os elementos deveriam ser representados sempre em seu ângulo mais característico. Em relação as figuras humanas, por exemplo, o tronco deveria ser retratado de frente, os rostos e pés de perfil, o olho deveria ser feito em um ângulo frontal e implantado no rosto de perfil, ambas as pernas deveriam estar representadas sem que uma ocultasse a outra. Os reis deveriam ser maiores que seus/suas filhos/as e esposas e os homens deveriam ser pintados em cores mais escuras do que as mulheres Gombrich (2012).

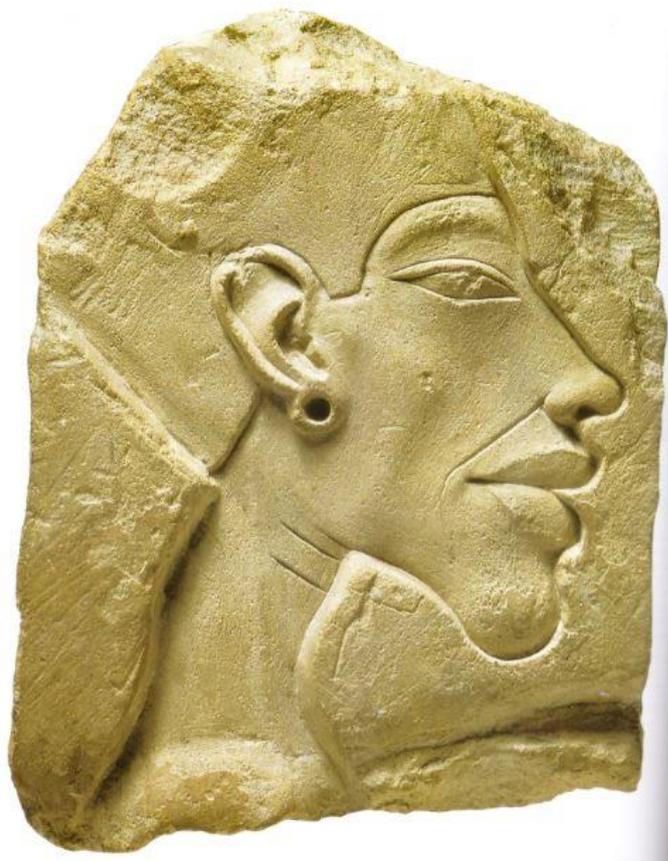
Figura 2 - Mural do túmulo de Khnumhotep, 1900 a. C.



Fonte: História da Arte, (2012, p. 62).

Na 18ª dinastia egípcia, com a ascensão do rei Amenófis IV houve um rompimento com várias tradições religiosas. Amenófis era um monoteísta que se recusava a cultuar os vários antigos deuses egípcios, para ele somente o deus do Sol, Aton, era visto por ele como supremo. Dessa forma, as obras artísticas encomendadas por este rei eram bastante distintas das tradicionais obras do antigo Egito: as pinturas e esculturas encomendadas por Amenófis retratavam apenas o deus Aton, já as pinturas que representavam o rei eram feitas com certa semelhança a realidade, em situações informais incomuns para a arte egípcia tradicional. Na Figura 3, podemos observar uma representação de Amenóis feita em relevo sobre pedra calcária na qual os traços físicos e peculiares ao rosto do Faraó são enfatizados como lábios, queixo e orelhas.

Figura 3 - Amenófis IV (Akhenaton) 1360 a. C.



Fonte: História da Arte, (2012, p. 66).

Assim, as mudanças sociais trazidas por Amenófis repercutiram diretamente na arte produzida em seu reinado influenciando os temas representados, símbolos religiosos, a estética e as composições das obras de seu tempo (GOMBRICH, 2012). A arte produzida na antiga civilização Egípcia pode ser um exemplo no qual é possível analisar o vínculo entre a cultura da sociedade e arte produzida nela. A arte feita pelos/as artistas egípcios/as estava atrelada às crenças e tradições socialmente compartilhadas, afinal, o/a artista egípcio/a, por mais que também tivesse sua individualidade, imprimia em sua arte as leis, os materiais, as crenças e os valores da sua sociedade. Podemos falar então de uma arte que traz em si elementos da identidade social de seu/sua artista criador/a e do contexto no qual está inserido.

Como analisar uma arte produzida por um/a artista que se encontra entre a cultura nacional brasileira e a cultura do continente africano? Como ocorre a relação entre duas identidades culturais e a arte produzida na intersecção das duas? O que define a identidade de um/a artista ou sua obra? A identidade nacional de um/a

artista está atrelada as fronteiras da qual o/a mesmo/a está cercado/a? As fronteiras políticas contêm em si também as fronteiras culturais? Existem Fronteiras Culturais? Como se dá a relação de pertencimento de um/a artista migrante com seu país de origem? Essas problemáticas envolvem identidades, nações, fronteiras e pertencimento, não tive o intuito de responder cada uma destas perguntas isoladamente, mas pensar questões que perpassam o tema da arte afro-brasileira.

Compreender as relações de identidade que constituem a arte afro-brasileira implica em discutir a identidade no contexto da diáspora, a fim de entender o sentimento de pertencimento de um migrante com seu país de origem após a experiência do deslocamento. Hall (2003) voltou seus estudos para as questões que envolvem identidade no contexto na migração caribenha para a Grã-Bretanha. Sobre este tema, o autor discute que os assentamentos negros caribenhos situados na Grã-Bretanha não são completamente desvinculados ao seu país de origem. Os/as migrantes caribenhos/as buscam preservar suas identidades culturais mesmo a milhares de quilômetros do seu país de origem. Assim, o autor define a identidade dos/as migrantes caribenhos/as, concebida no contexto do deslocamento, como uma identidade diaspórica.

O termo diáspora faz referência a passagem bíblica na qual o povo judeu é guiado por Moisés libertando-se da escravidão do Egito e retornando para a Terra Prometida. Da mesma forma, os/as migrantes enfrentam a experiência da diáspora na esperança do retorno do redentor ao país de origem que nem sempre acontece. Essa ligação com o país de origem apresenta-se como uma identificação fechada de identidade nacional, uma identidade com um sentido essencialista e atemporal. A perpetuação do elo com o país de origem ocorre por meio da preservação da cultura.

Esse quadro é confirmado por pesquisas realizadas entre os migrantes caribenhos em geral no Reino Unido, o que sugere que, entre as chamadas minorias étnicas, na Grã-Bretanha, aquilo que poderíamos denominar "identificação associativa" com as culturas de origem permanece forte, mesmo na segunda ou terceira geração, embora os locais de origem não sejam mais a única fonte de identificação (HALL, 2003, p.26).

Dessa forma, os/as migrantes caribenhos/as buscam preservar os sentimentos de pertencimento ao seu país de origem a partir da prática das suas

tradições, crenças, valores. É na busca pela perpetuação da sua cultura que a identidade caribenha se preserva, contudo, para Hall (2003) esse tipo de identidade fixa, essencialista mencionada é um mito. Essa noção de identidade que se busca preservar, é uma noção binária que pressupõe o "eu" e o "outro", o dentro e o fora em uma fronteira delimitada. A experiência da diáspora, porém, interfere nas identidades dos povos evidenciando uma identidade multifacetada.

O conceito fechado de diáspora se apóia (*sic*) sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre uma fronteira de exclusão e depende da construção de um "Outro" e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* _ uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo e nem fim (HALL, 2003, p.33, grifos do autor).

Assim o conceito de diáspora está amparado em uma concepção de identidade rígida que pressupõe o "eu" e o "outro", uma fronteira explícita, ou no caso, os caribenhos e os britânicos em uma identidade fixa e fechada. A experiência da diáspora, porém, evidencia outra noção de diferença que não é binária, mas sim relacional. Compreendo que discutir o conceito de diáspora de Hall (2003) implica em explicar um conceito chave: o conceito de *Différance*.

Esta noção de diferença relacional está apoiada na linguística. Diz respeito ao fenômeno no qual os sentidos constantemente escapam aos significantes. Os significantes nunca alcançam a plenitude dos significados, isto porque o significante é fixo, porém o significado está a todo momento sendo modificado a partir da constante reapropriação pelos sujeitos. Assim, a noção de *différance* apresenta um significado que não é absoluto, sempre "falta" ou "sobra" algo. Afinal, atribuir a um significante um significado absoluto implica em deixar de fora algo, em estabelecer as fronteiras do que está dentro e do que está fora. Da mesma forma, sendo a identidade um processo discursivo no qual se busca por meio dos significantes delimitar um significado de identidade, está também está sujeita ao processo de *différance*. A delimitação de uma identidade nunca abrange o todo, sempre há algo que escapa, e esta parte que escapa é aquilo que desestabiliza a identidade que se coloca em transformação novamente num processo infinito no qual o significado é sempre adiado.

No caso dos migrantes caribenhos, novas fontes de identificação se desenvolvem a partir do contato com o novo local de morada. Isso porque os caribenhos que passam a morar nos assentamentos da Grã-Bretanha se identificam não só com sua cultura de origem, mas também com outros grupos minoritários como, por exemplo, a população britânica negra e os outros migrantes que também moram na Grã-Bretanha. Sendo assim, não é possível falar de uma identidade única e essencial, mas sim de uma identidade múltipla e facetada. Não é possível delimitar fronteiras estabelecendo definitivamente o que significa ser caribenho, pois sempre haverá algo que escapa esta delimitação. E é por causa dessa identificação múltipla, que mesmo que o migrante caribenho volte a sua terra de origem, seu vínculo com esta não será mais o mesmo. Após a experiência da diáspora, não se pode retornar ao ponto de origem como se nunca houvesse ocorrido nenhuma ruptura ou separação. A identidade diaspórica é irrevogável.

Da mesma forma como os negros caribenhos que imigraram para a Grã-Bretanha buscaram conservar o elo com seu país de origem a partir da preservação de sua cultura, também a população negra escravizada que veio forçadamente da África para o Brasil, buscou formas de manter sua identidade, sua ligação com a África. Contudo, os/as negros/as que vieram da África para o Brasil criaram novos vínculos identitários com o novo país. O resultado dessa experiência de deslocamento foi uma cultura multifacetada e híbrida que se desenvolveu na busca pela preservação da cultura da África na adaptação e na junção com a cultura do Brasil.

Contudo, os elementos hibridizados não têm uma relação de igualdade entre si, pois são organizados dentro das relações de poder que o colonialismo impõe. Isso não quer dizer que a cultura vinda ao Brasil com o povo africano escravizado foi sendo progressivamente desconstruída, mas sim que este encontro propiciou o desenvolvimento de algo novo. Mesmo que hoje se busque uma revificação da cultura subordinada, não se pode recuperar a estética africana separando-a dos elementos brasileiros, afinal essa cultura hibridizada já não pode ser mais desagregada em seus elementos puros. Essa busca pela retomada da cultura africana no Brasil pode ser compreendida por aquilo que Hall (2003) chama de tradução cultural, tendo em vista que a tradução não é o processo no qual se passa um sentido de uma língua para outra como se este fosse um objeto que pode ser transportado. O tradutor precisa construir inicialmente um significado na língua de

origem para depois recriar este sentido em nova língua. Assim, quando se fala em arte afro-brasileira não se refere a uma arte produzida por meio do simples deslocamento da cultura africana para o território brasileiro, mas sim de uma ressignificação, uma tradução cultural que envolve a criação de algo novo.

3.2 ARTE AFRO-BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONCEITO

Neste tópico destaco os aspectos históricos da arte afro-brasileira pertinentes para a compreensão do conceito e de suas transformações ao longo da história. Compreendendo que não cabe nesta seção abordar em sua amplitude toda a história da arte afro-brasileira, opto por um recorte que abrange os diferentes contornos que este conceito adquiriu ao longo do tempo. Para tanto, organizo esta seção em três etapas: em um primeiro momento, abordo as questões referentes ao início das manifestações de arte afro-brasileira com a vinda dos povos africanos ao Brasil, discutindo sua vinculação com a religião de matriz africana, em seguida, destaco a nova dinâmica que o conceito de arte afro-brasileira adquiriu ao adotar como critério de identificação a origem étnica do/a artista produtor, e por último, apresento uma redefinição do conceito desvinculada da etnia do artista e da religião de matriz africana.

A cultura africana adentrou os territórios do Brasil a partir da vinda dos povos africanos escravizados, contudo, datar o início das manifestações de arte afro-brasileira constituiu-se em uma tarefa inviável, já que esta foi mantida a princípio em uma condição de clandestinidade. Segundo Almeida, Lima e Gaia (2016, p.2) "com o advento da escravidão no Brasil, as tradições africanas tiveram que ser recriadas e adaptadas a uma nova realidade, o que resultou em uma complexa poética, denominada afro-brasileira". Dessa forma, o povo africano reelaborou suas formas de cultuar suas divindades, de sobreviver, de se alimentar e também de fazer arte na readaptação às novas condições impostas pelo regime escravista, pelo espaço e pelas leis do novo cenário no qual se encontravam.

Foi por meio da religião africana que muitos elementos culturais tiveram espaço para expressão no Brasil, dentre eles a arte. Mattos (2014, p.121) afirma que "[o] espaço da religião permitiu que muitos aspectos da vida social africana fossem reativados e recriados, incluindo a criação artística, a qual seguia outros cânones e referências estéticas diferentes da arte europeia".

Dentre as novas condições as quais o povo africano precisou se adaptar estava o impedimento de exercer livremente suas práticas religiosas e com isso, sua arte. Isto porque a arte afro-brasileira, em um primeiro momento estava emaranhada com as tradições e ritos que constituem a religião Africana. Para Munanga (2000, p.104), "[...] a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte ritual, religiosa." Atrelada à religião, a arte afro-brasileira, no início, não possuía uma autonomia como a arte europeia, tão pouco possuía uma função apenas utilitarista, ou seja, a ideia de uma arte independente e emancipada da religião não se aplicava às primeiras manifestações de arte afro-brasileira. A este respeito, Almeida, Lima e Gaia (2016) corroboram com Mattos (2014) e Munanga (2000) na seguinte passagem:

A arte religiosa afro-brasileira é uma arte conceitual que exprime valores coletivos, mesmo quando os artistas que a praticam parecem se destacar como indivíduos com seus estilos pessoais reconhecíveis. Essa arte produz por meio de um conjunto de objetos modelados, um sistema de ideias, de tal modo que conceitos e objetos possam se expressar mutuamente enfatizando a inseparabilidade existente entre eles. A ideia religiosa não se objetiva na peça artística e nem esta é uma mera função do religioso. São antes linguagens diferentes que expressam planos complementares de significados, ou seja, são fatos sociais estético-religiosos. Assim, ainda que apresente influência ocidental, a arte africana não pode ser entendida na perspectiva de arte "pura" ou "arte pela arte", pois não distingue arte pura da arte aplicada (ALMEIDA; LIMA; GAIA, 2016. p.10).

Dessa forma, concordo com as autoras e o autor que em princípio a arte afro-brasileira foi produzida dentro de valores coletivos religiosos e culturais, ainda que se pudesse perceber elementos de individualidade dos/as artistas criadores/as. Tanto objeto artístico quanto os conceitos religiosos que estes objetos invocam são inseparáveis, dessa maneira, não é possível falar de uma arte autônoma e independente como sugere o conceito de arte ocidental. Diferente da arte europeia, a qual a arte possui um espaço próprio e distinto da religião na sociedade, ocupando as galerias, museus e todo o aparato que envolve o sistema de mercado da arte, a arte afro-brasileira religiosa não pode ser colocada em um museu, pois é um elemento inseparável do rito e da religião. Constitui parte das práticas das religiões de matriz africana e por isso não pode ser entendida como "arte pura".

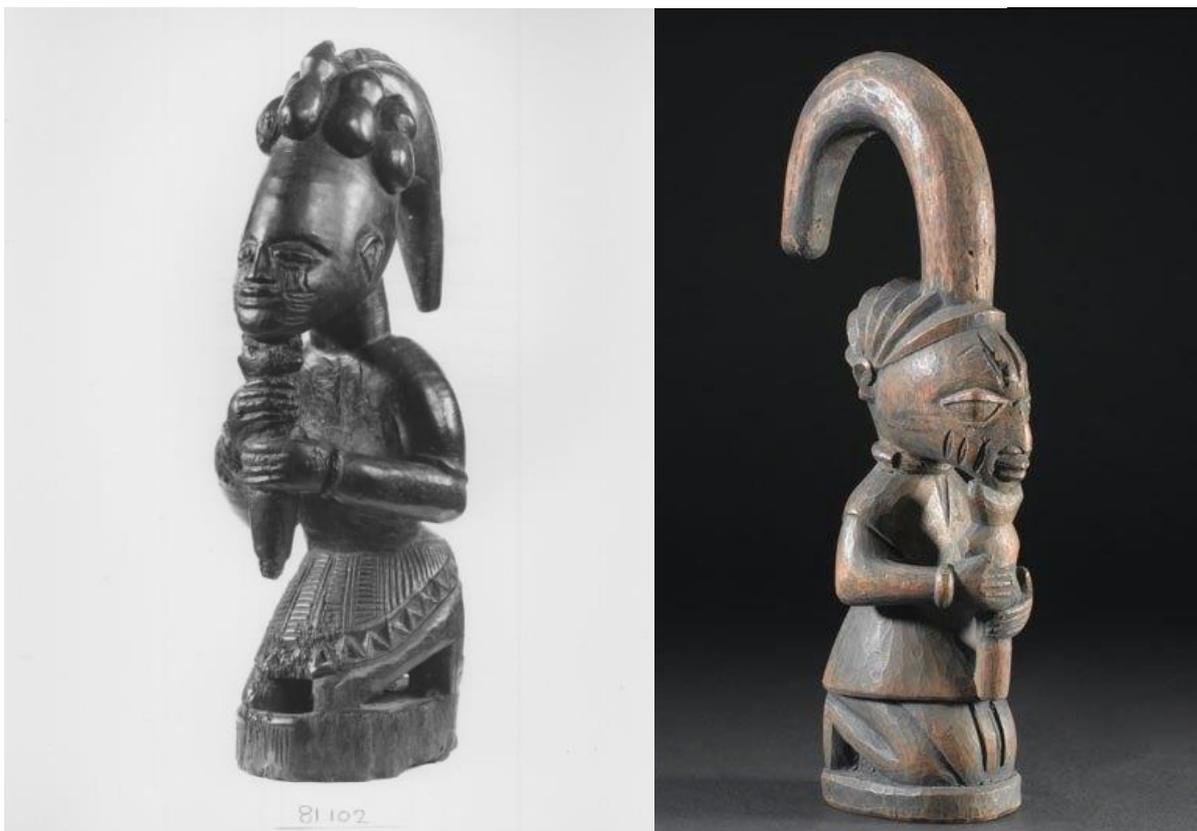
Assim, por causa da condição de escravidão, as práticas e ritos religiosos africanos foram abafados e conseqüentemente suas práticas artísticas também. A

religião católica foi imposta como norma ao povo africano, que foi forçado a construir os prédios e as igrejas pertencentes à cultura dos seus colonizadores. Desse modo, os/as artistas negros/as também tiveram que utilizar seu conhecimento artístico para produzir símbolos e imagens sagradas pertencentes à religião católica, seguindo os cânones da cultura artística europeia (CONDURU, 2012).

Esta proibição, porém, não foi acatada sem resistência, a cultura e a religião africana foram perpetuadas na clandestinidade e, por meio do sincretismo religioso, houve um processo de hibridização com a cultura europeia. Para Almeida, Lima e Gaia (2016), em um contexto no qual a religião cristã era colocada como norma, e o povo africano não tinha a liberdade de exercer livremente seus ritos, o sincretismo religioso funcionou como uma estratégia de participação e re-significação das religiões africanas. Isto porque os/as negros/as não poderiam se livrar de sua condição de escravizados/as sem adentrar o mundo do colonizador e só poderiam se tornar brasileiros/as se aderissem ao catolicismo. Para isso, o sincretismo religioso foi utilizado como uma negociação entre a preservação de suas tradições e costumes e a participação na nova nação na qual se encontravam. Um exemplo dos resultados desse processo é a identificação de deuses africanos com santos católicos confeccionados pelo povo africano escravizado como Ogum, que é associado a São Jorge, Oxalá como nosso senhor do Bonfim e Exú como o Diabo.

O sincretismo religioso que caracterizou as religiões de matriz africana pode ser observado na transformação estética da estatuária de Exú. Cunha (1983) discute a transformação da representação de Exú, afirmando que as primeiras produções da iconografia de Exú eram feitas em madeira, com uma longa cabeleira voltada para trás e cabaças nas mãos, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Exu Exemplos de madeira



Fonte: <<httpsferrebeekeeper.files.wordpress.com/2010/08/eshu.jpgw=490>> Acesso em 30 de ago, 2017.

Representações mais recentes da estatuária de Exú produzidas em ferro batido, elevaram a cabeleira de forma vertical ao topo da cabeça, que posteriormente foi bifurcada e passou a se assemelhar a dois cifres. As cabaças desapareceram nos exemplares de ferro e os braços descolaram-se do corpo. As mãos passaram a segurar símbolos com formas pontiagudas, primeiro com sete pontas, e depois com três pontas assemelhando-se com um tridente. Além disso, algumas estátuas de Exú são representadas com um rabo sinuoso que é confeccionado como uma extensão do sexo. O autor atribui esta mudança a posterior identificação de Exú com o diabo católico, sendo que as mudanças de iconografias também podem ter recebido outras influências africanas. A Figura 5 mostra um detalhe da obra do artista renascentista do *quatrocento*, Fra Angelico, intitulada de **O Juízo Final**. Trata-se de um painel pintado em tempera em 1431 que retrata a cena bíblica do juízo final. A imagem representa Jesus ao centro na parte superior do painel rodeado por anjos e santos. Dois anjos tocando trombetas anunciam o julgamento. Do lado esquerdo, é possível observar várias figuras

humanas adentrando um jardim sendo recebidos por anjos. Do lado direito, um grupo de pessoas está sendo levado por figuras demoníacas a um local escuro no qual o artista representa diversos tipos de torturas. Na parte direita do painel, em tamanho maior do que as demais figuras representadas no inferno, está a imagem do diabo católico representado da cintura pra cima devorando pessoas. A representação do diabo católico apresenta uma coloração escura e dois chifres no topo da cabeça. Nas demais figuras demoníacas presentes no inferno pintado por Fra Angelico há outros elementos, além dos chifres, que compõe as figuras, como a calda e o uso de tridentes.

Figura 5 - O Juízo Final e detalhes do painel inferno



Fonte: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2013/02/fra_angelico_juizo_final.jpg> Acesso em 30 de ago, 2017.

Assim, como mostra a figura 6, que compara um detalhe do painel **O juízo final** com um exemplar de ferro batido da estatuaria de Exú, as características da imagem do diabo católico se assemelham a figura de Exú como a representação da calda, dos cifres, e do tridente que a figura segura nas mãos.

Figura 6 - figura demoníaca Católica e Exú em ferro batido



Fonte: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfprQAG/material-professor-afro-brasileiro?part=5>> Acesso em 30 de ago, 2017

Para Munanga (2000), Exú é comumente associado ao diabo católico por dois motivos: o primeiro motivo é o seu caráter fálico e pecaminoso aos olhos da moral cristã, e o segundo, por ser um orixá mestre das oferendas, estando presente em várias tarefas de sacrifício. Como as magias malignas eram direcionadas aos brancos ele foi associado ao diabo e considerado um orixá maligno. Isto porque no Brasil, principalmente na Umbanda, o orixá assume novas funções. Se antes era considerado um fanfarrão, cujo aspecto fálico indicava a subversão aos tabus e regras, quando o patrono da magia passou a ser usado contra os brancos, passou a ser considerado cruel, um dos motivos que levou a associação com o diabo católico. Dessa forma, Exú era aquele que oferecia aos seus fiéis, a subversão e a revolta contra a condição de escravização.

Além disso, nas inúmeras igrejas católicas barrocas localizadas em Minas Gerais, é comum observar traços negros e mulatos nos rostos dos santos e anjos que compõe as imagens e símbolos pintados e esculpidos em seus interiores. "Na feição peculiar que apresenta o Barroco brasileiro, em sua tropicalidade, como diria Gilberto Freyre, já se encontra o elemento africano" (CUNHA, 1983, p. 989). Conduru (2012) informa que estas imagens são atos de autorrepresentação do povo africano que eram tolerados pelos colonizadores, já que sugeria a participação dos/as negros/as na religião católica e sua conversão as suas práticas. Por este motivo, estas imagens por vezes serviram como justificativa para a escravidão, já que sugeriam a salvação do povo africano por meio da conversão ao catolicismo, porém, também sugerem a resistência e influência do povo africano na arte e na cultura de seus colonizadores. "Escravo ou liberto, o africano sentiu a necessidade de demonstrar vigorosamente que era feito da mesma massa humana dos brancos, senhores ou não. E, ao menos nas igrejas, o conseguiu " (MACHADO, 1991, p.197). Essa necessidade do povo negro de participar e se expressar tanto quanto os colonizadores no âmbito da religião é evidenciada pela construção de um par de "igrejas negras" localizadas em Vila Rica, atual Ouro Preto, são elas Rosário e Sta. Ifigênia (MACHADO, 1991).

O caráter sincrético que se desenvolveu na religião de matriz africana no Brasil, é percebido na arte africana, pois estava atrelada à religião, como explica Almeida, Lima e Gaia (2016, p.7)

A partir desta perspectiva, por uma questão de lógica, infere-se que: se o sincretismo integra a cultura e desta resulta a arte, sendo a arte afro-brasileira uma segmentação, a religiosidade é inerente à arte afro-brasileira. Por sua vez, é naturalmente sincrética. E se a tradição africana é em sua essência religiosa, então a arte afro-brasileira tem grandes chances de ser religiosa, cultural e política (ALMEIDA, LIMA, GAIA, 2016, p.7).

Concordo com as autoras e autor que a arte afro-brasileira, a princípio atrelada a religião, possuía características sincréticas que remetiam ao candomblé e ao catolicismo ao mesmo tempo, mesclando assim uma estética africana com a arte europeia trazida pelos colonizadores ao Brasil. Essa arte emaranhada com as práticas religiosas, mesclava a plasticidade dos aparatos simbólicos dos ritos com danças, músicas e outras formas de arte, que na cultura ocidental estão estabelecidas de maneira mais independente.

Apesar da importância da religião africana para o fazer artístico, a arte afro-brasileira ultrapassou o âmbito da religião, sendo que artistas laicos produziam também artes influenciadas por outros elementos da cultura africana. Estes/as artistas não ligados/as à religião passaram a ser reconhecidos/as como artistas "populares", evidenciando uma separação entre artistas e artesãos, arte erudita e arte popular. Apesar dessa definição, alguns/algumas desses/as artistas chegaram a obter reconhecimento no sistema de circulação de obras artísticas, isto porque a libertação de antigas colônias europeias na África atraiu olhares para as questões de identidade dos povos negros. Assim, iniciou-se uma nova forma de entender a negritude na sociedade e nas artes, na qual não era necessário um artista intermediário para representar e evidenciar as discussões que envolvem a identidade negra. Este movimento buscava desconstruir o/a negro/a como um "objeto de estudo", a fim de questionar a visão caricata da cultura afro-brasileira que valorizava apenas os aspectos folclóricos e religiosos para dar lugar a uma identidade negra que fala por si só (CONDURO, 2012).

Este movimento motivou a criação do Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, que tinha por objetivo recuperar o legado cultural africano no Brasil, fazendo frente a ideia de cultura afro-brasileira propagada pelo turismo exacerbando uma visão exótica e folclórica dos rituais do candomblé.

A proposta do TEN abrangia não somente a formação de atores, atrizes e diretores como também a criação de uma literatura dramática a qual o negro e a mulher negra ultrapassassem o nível dos estereótipos ditados por esta visão convencional da cultura negra: das mães retas lacrimogêneas e dos pais João domesticados ou exauridos pelo banzo. Nesses dramas, os negros corporificam os heróis e protagonistas de sua própria história, recriando no palco seu drama cotidiano tão carregado de tragédia e poesia, de esperança, coragem e afirmação vital (ARAÚJO, 1988, p.357)

Com este propósito, o TEN organizou em 1946 uma Conferência Nacional do Negro, além de uma Convenção Nacional do Negro realizada três anos depois e também a realização do I Congresso Nacional do Negro no ano de 1950. Mattos (2014) afirma que essa mobilização em torno da identidade negra fomentou a realização do Festival Mundial de Artes Negras, sendo efetuadas duas edições, a primeira em 1966 em Dacar e a segunda em 1967 na Nigéria. Os/as artistas brasileiros/as só poderiam participar do evento sob a requisição de ser negro/a.

Em 1983, Cunha publicou um capítulo específico sobre o tema da arte afro-brasileira intitulado: Arte Afro-brasileira, no livro **História Geral da Arte no Brasil** organizado por Walter Zanini. Cunha (1983) foi um dos primeiros autores a desvincular a etnia do/a artista da arte afro-brasileira. O conceito de arte afro-brasileira deveria considerar a continuidade da arte africana em território brasileiro avaliando também as influências sofridas pela cultura dos brancos colonizadores e das demais etnias que se encontravam no Brasil. O autor compreendia a origem étnica negra dos/as artistas afro-brasileiros/as como um fator que acrescentava valor as obras, porém, infere que não deve ser tomado como critério principal para delimitar as obras que se enquadram na definição arte afro-brasileira (CUNHA, 1983; MATTOS, 2014). Cunha (1983) argumenta que é possível dividir os/as artistas que trabalham com a temática negra em quatro grupos: o primeiro, diz respeito aos/as artistas que utilizam a temática negra esporadicamente tanto quanto poderiam usar qualquer outra temática como inspiração de sua atividade criadora, neste primeiro grupo de artistas podemos considerar, por exemplo, Tarsila do Amaral (1886-1973), Lasar Segall (1891-1957), Alberto da Veiga Guignard (1896-1972), Portinari (1903-1962), Djanira (1914-1979), José Pancetti (1902-1958) e Santa Rosa (1909-1956). Denominar estes/as artistas como afro-brasileiros/as não faria sentido ao passo que seria equivalente, por exemplo, a denominar Picasso, considerando a obra *Demoiselles d'Avignon*, como Afro-espanhol. A figura 7 mostra a obra de Picasso *Demoiselles d'Avignon*, na qual é possível observar que o artista espanhol se serviu da estética Africana para compor as formas dos rostos das figuras femininas presentes na obra. A obra apresenta quatro figuras femininas nuas pintadas de formas geometrizadas em tons claros e delicados. As figuras femininas apresentam feições que se assemelham com as máscaras africanas utilizadas em rituais religiosos.

Figura 7 - Les Demoiselles d'Avignon - Picasso



Fonte: Eros, arte e desejo: compreensões sobre a obra de Pablo Picasso (2017, p. 110).

Silva (2017) argumenta que Picasso, se interessou pela arte africana que apresentava uma estética menos censurada e livre do olhar europeu da época. Influenciado pela arte de Cezanne, Picasso buscava as formas básicas geométricas dos objetos, característica que o pintor reconheceu nas máscaras africanas "[...] entendemos que o contato com a arte africana foi realmente fundamental para que Picasso realizasse o cubismo [...]" (SILVA, 2017, p.111). A desconstrução contínua dos objetos em suas formas básicas geométricas acarretou no movimento que ficou conhecido como cubismo. A figura 8 apresenta uma das máscaras que é representada por Picasso na obra **Les Demoiselles d'Avignon** no rosto da figura feminina que está de pé a direita (Figura 7)

Figura 8 - Máscara africana



Fonte: Eros, arte e desejo: compreensões sobre a obra de Pablo Picasso. (2017, p. 110).

Picasso se interessa pela estética das máscaras africanas que havia visto, com tudo, suas obras tomam a cultura africana como inspiração assim como diversas outras temáticas, sendo que a estética e cultura africana não é sistematicamente utilizada pelo artista.

A artista Tarsila do Amaral (1886-1973), por exemplo, traz a temática negra para suas obras, como mostra a figura 10, na obra **A negra**. A obra apresenta uma negra nua em primeiro plano e um fundo geometrizado. A figura da negra foi pintada por Tarsila com uma anatomia distorcida na qual a artista enfatiza certas partes do corpo da figura, como os pés, mãos, lábios e o seio. As produções da artista remontam a um contexto histórico no qual a arte ainda estava atrelada ao academicismo da arte neoclássica trazida ao Brasil no período colonial. Um grupo de artistas rompe com a tradição neoclássica com uma exposição de arte que mais tarde ficou conhecida como **semana de 22**, na qual se tem as primeiras manifestações de arte moderna brasileira. Neste contexto, contraditoriamente, buscou-se produzir uma arte de caráter nacional com as influências advindas da arte moderna de Paris e da Alemanha.

Terminando, os dois extremos do caráter modernista, o internacionalista, procedente do contato com a Europa e em particular com Paris, e a pressão da realidade local, a chamar o artista para seu espaço, tradições e contradições, através do pluralismo cultural de um país como o Brasil, fariam com que surgisse, a partir do modernismo, segundo a pesquisadora Telê Ancora Lopez, uma nova perspectiva de atuação, a propor um duplo caminho: a) romper com a arte de importação; b) pesquisar o popular (AMARAL, 2012, p. 18).

Dentre os artistas modernos, Tarsila destaca-se como um dos nomes que busca produzir um tipo de arte nacional, a fim de romper a tradição acadêmica estrangeira. "Assim, a pintura tarsiliana resiste às generalizações procurando retratar o particular, descrevendo as minúcias étnicas e familiares próprias da sociedade brasileira em sua prática cotidiana" (SANTOS, S. 2012, p.91). Tarsila enfatiza as características físicas da negra que compõe a identidade nacional, as grandes mãos e pés que foram a força de trabalho brasileira durante o regime escravista. O grande seio, destacado pela artista, cai sobre o braço da negra e remete as amas de leite negras que foram obrigadas a dar sua força de trabalho e seu leite para nutrir os filhos dos brancos. A negra de Tarsila lembra que a nação brasileira se nutriu da vitalidade da população negra, usufruindo de sua força braçal. Assim, a temática negra aparece em suas obras como elemento da identidade nacional. A negritude é uma inspiração tanto quanto outros aspectos da identidade nacional brasileira na composição geral de seus trabalhos. Não observo uma abordagem sistemática do tema, dessa forma, a artista não se enquadraria como uma artista afro-brasileira segundo o conceito de Cunha (1983).

Figura 9 - A negra (1923) Pintora: Tarsila do Amaral



Fonte: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obra/inicio-do-cubismo-1923/>> Acesso em 30 de ago, 2017.

Já o segundo grupo de artistas, são aqueles/as que produzem obras as quais retomam o tema africano sistematicamente e por vezes conscientemente, exemplos para este segundo grupo seriam Hector Bernabo, Carybé, Mario Cravo Jr. e Di Cavalcanti. A figura 11 retrata a obra **O samba** do artista Di Cavalcanti uma cena

cultural: a roda de samba. O artista representa músicos tocando em quanto outras figuras dançam embaladas pelo ritmo típico do samba brasileiro. As figuras presentes no quadro são de origem negra, característica que se repete sistematicamente nas obras do artista.

Figura 10 - O samba - Pintor: Di Cavalcanti



Fonte: <<http://www.radioarquibancada.com.br/site/wp-content/uploads/2016/11/samba-di-cavalcanti-1925-parte.jpg>> Acesso em 30 de ago, 2017.

O terceiro grupo de artistas utiliza não apenas a temática, mas também as soluções plásticas negras que podem ser feitas de maneira consciente ou não. Enquadram-se no terceiro grupo, aqueles artistas que a princípio foram classificados como "primitivos" e "populares" pela crítica de arte. Para Cunha (1983), o artista Antônio Francisco Lisboa, conhecido como Aleijadinho, se serviu da estética africana

para produzir suas obras e enquadra-se também neste grupo. O escultor foi um grande expoente do Barroco Brasileiro, filho de mãe africana e pai português, o artista abordou temáticas católicas que envolviam arquitetura, ornamentação sacra e imagens para retábulos de igrejas, contudo, as soluções plásticas utilizadas pelo artista diferenciam-se dos padrões barrocos, conferindo as obras deste artista uma estética barroca singular e divergente dos modelos barrocos europeus.

Figura 11 - O carregamento da cruz - O Salvador carregando o Madeiro. Escultor: Aleijadinho



Fonte: Acervo da autora, 2017.

E por fim, o último grupo abrange os artistas rituais. Nesse grupo, o conceito religioso, proveniente da religião africana, tem maior peso do que o individualismo do/a artista, como é por exemplo as obras de Guma e Louco. A figura 13 mostra as estatuárias de Iemanjá e Oxum produzidas pelo artista Louco João. As esculturas, feitas em madeira, imprimem traços característicos do trabalho do escultor, ainda assim, a simbologia ritual da estatuária de Iemanjá e Oxum se sobrepõe a subjetividade do artista, sendo uma forte característica de suas obras. Na classificação de Cunha (1983), o artista enquadra-se como um artista ritual.

Figura 12 - Iemanjá e Oxúm - Escultor: Louco



Fonte: <https://http2.mlstatic.com/iemanja-e-oxum-do-filho-do-louco-joo-D_NQ_NP_14337-MLB4296103428_052013-F.jpg> Acesso em 30 de ago, 2017.

Artistas negros como Agnaldo Manuel dos Santos e o escultor Rubem Valentim, por vezes retrataram temas afro-brasileiros, porém, o fizeram a partir de uma estética erudita e ocidental, ao passo que não raramente artistas brancos e mestiços produziram obras em que as temáticas afro-brasileiras e as soluções plásticas africanas estavam presentes.

A arte ritual afro-brasileira, na realidade, não mais identifica etnicamente apenas a negros, mas serve também de identificação cultural a brancos e mestiços, assumindo, portanto uma dimensão, ao que parece nacional. Logo, ante ao exposto, a qualificação afro-brasileira permanece ambígua e provisória. Trata-se de um termo que, na realidade, já nasceu envelhecido pela própria dinâmica a que se têm submetido os elementos culturais africanos no Brasil (CUNHA, 1983, p.1026).

Dessa forma, Cunha (1983) define uma nova dinâmica para pensar o conceito de afro-brasileiro na qual estão considerados não apenas a religião ou a etnia do/a

artista, mas também as questões referentes às temáticas e soluções plásticas utilizadas pelo/a artista criador/a abrangendo assim artistas laicos/as, brancos/as e mestiços/as. Além disso, para classificar um/a artista como afro-brasileiro/a, é necessário, conforme o autor, avaliar a trajetória do/a artista, observando se há o uso sistemático dos temas e soluções plásticas que caracterizam a arte afro-brasileira em sua produção como um todo. Mattos (2014, p. 130) percebe que "a ideia de arte afro-brasileira que temos hoje nos permite entender que é uma arte produzida no âmbito das religiões de matriz africana; é elaborada por quem experimenta as culturas negras no Brasil ou feita a partir do uso da temática negro-brasileira".

Assim, encerro este capítulo, concluindo que quando o povo africano foi trazido ao Brasil pela escravização, não houve apenas a reprodução completamente submissa à cultura de seus colonizadores em uma via de mão única. Percebo que houve resistência da população afro-brasileira em perpetuar seus valores, suas crenças e sua arte. O resultado foi uma modificação da cultura dos seus colonizadores, criando uma estética híbrida que mescla cultura africana e cultura brasileira. Essa arte desenvolveu-se para além da religião e, portanto, o conceito de arte afro-brasileira passou por transformações, pois considerava a origem étnica do artista produtor e depois passou a recusar este critério como única forma de delimitação da arte afro-brasileira, levando em consideração a temática e a estética adotada na representação.

Tendo definido alguns direcionamentos para a conceituação da arte afro-brasileira, dedico-me a fazer a análise dos objetos de pesquisa. Para isso, primeiro apresento brevemente questões referentes ao PNL D, bem como apresento os dois livros didáticos, objetos desta análise, para, enfim, fazer a análise do discurso presente nos materiais a respeito da arte afro-brasileira.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PÚBLICOS DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após rastrear currículo, formação de identidades e o conceito de arte afro-brasileira com destaques para os aspectos históricos, compreendo como a arte afro-brasileira passou de uma arte clandestina feita na época da escravidão até conquistar seu reconhecimento no mercado de arte, nas produções teóricas e análises críticas. Apesar desse reconhecimento, a inclusão da arte afro-brasileira no currículo escolar como parte da história e do patrimônio artístico brasileiro só foi possível a partir das reivindicações do Movimento Negro por uma educação não racista.

Gonçalves e Silva (2007) fazem um balanço da história da educação da população negra no Brasil e relembram as condições de ensino dessa população desde a abolição da escravidão em 13 de maio de 1888 até o início do século XXI, e os debates sobre diversidade cultural que surgiram na última década do século XX. Neste estudo, o autor e a autora constatarem que houve uma precariedade e um abandono por parte do governo em relação a educação do povo negro. Garcia (2007) afirma que desde o período escravista as escolas de primeiras letras excluíam a população negra escravizada, já que, pela lei, a escola era reservada aos cidadãos brasileiros, por isso apenas os/as negros/as libertos/as poderiam frequentar o espaço escolar. A reforma de Couto Ferraz de 1854 estabelecia a continuidade da exclusão educacional dos povos negros determinando a obrigatoriedade da escola para crianças de sete anos, com exceção de crianças escravas e com moléstias contagiosas. Para Gonçalves e Silva (2007), isso levou o movimento negro, por iniciativas próprias, a promover a educação da população negra como forma de combater a exclusão social. Garcia (2007) corrobora com Gonçalves e Silva (2007) discutindo que os movimentos sociais como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU) desempenharam um relevante papel para a educação da população negra no Brasil, promovendo ações educativas para esta população. Destas ações foram realizados cursos de alfabetização proporcionados pelo TEN, bem como o ensino de engenharia e comércio promovido pela FNB dentre outros

conteúdos considerados relevantes para o combate à exclusão social do povo negro como a alfabetização, inglês, educação moral e cívica e música. Gonçalves e Silva (2007) afirmam que o militante Guerreiro Ramos foi um dos pioneiros da ideia de que a educação dos/as negros/as não era um problema exclusivo da população negra, mas sim um problema nacional de responsabilidade do Estado. Com isso, o movimento negro passou a cobrar do Estado medidas educacionais contra o racismo e a exclusão social do povo negro, exigindo a valorização e a inserção da história e cultura negra no currículo escolar.

Essas reivindicações acarretaram na criação a lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra no Ensino Básico. O artigo 26, no inciso 2º estabelece que "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira". Além disso, a lei funda o dia da consciência negra em 20 de novembro como parte do calendário escolar (BRASIL, Lei 10.639, 2003).

Em 1987, o movimento negro de Brasília pressionou a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) a combater o racismo no que diz respeito aos livros didáticos. Por meio deste movimento, foi realizada uma reunião com membros da diretoria do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) junto a pesquisadores e ativistas do movimento negro de todo país, a fim de pensar a questão do racismo no livro didático (GONÇALVES; SILVA, 2007).

O PNLD, junto ao PNLEM (Plano Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio) e PNLA (Plano Nacional de Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos), é um dos três programas de distribuição de livros didáticos para as escolas vinculadas ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O PNLD tem por finalidade distribuir livros didáticos para escolas públicas de Ensino Fundamental.

A seleção dos livros e sua distribuição nas escolas ocorrem em quatro etapas. Na primeira etapa, o PNLD publica um edital com os guias e normas para a veiculação de livros didáticos produzidos pelas editoras participantes. O edital é publicado três anos antes do ano de uso dos livros, isto é, o edital de livros de 2010, por exemplo, foi publicado no ano de 2007. Na segunda etapa, ocorre a triagem e avaliação das obras participantes. Nesse momento é avaliado se os livros correspondem as exigências do programa publicado no Guia da primeira etapa. Em

um primeiro momento, o IPT (instituto de Pesquisas Tecnológicas) do estado de São Paulo é responsável por avaliar se as obras participantes correspondem aos critérios técnicos do edital. Em seguida, os livros aprovados na primeira etapa, são enviados a SEB (Secretária de Educação Básica) do MEC para serem avaliados de forma pedagógica. A avaliação é realizada por uma comissão formada por professores/as ligados ao Ensino Superior específicos de cada disciplina, a fim de identificar erros conceituais e a presença de preconceitos nos materiais didáticos. Na terceira etapa do PNLD, são enviados para as escolas cadastradas no Censo Escolar um Guia do Livro Didático que contém as obras aprovadas, a resenha de cada livro, bem como seus procedimentos metodológicos, conteúdos, conceitos e a forma como estão organizados. Por último, na quarta etapa do programa, os/as professores/as e a equipe pedagógica da escola tem a possibilidade de escolher duas coleções de diferentes editoras para a aquisição e negociação do FNDE para a compra dos livros (SANTOS, W, 2012).

A disciplina de Artes foi contemplada pelo programa de distribuição de livros didáticos recentemente em relação as demais disciplinas, sendo que a distribuição de livros didáticos para as modalidades Ensino Médio, Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental anos finais ocorreu somente neste último triênio. O PNLD oferece livros didáticos de arte para o Ensino Médio pela primeira vez no Edital de 2015, que conta com duas editoras, IBEP com a coleção **Arte em Interação** de Hugo Luiz Barbosa Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, e FTD com a coleção **Por toda parte** de Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari.

Para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, os livros didáticos de arte são distribuídos pelo programa pela primeira vez em 2016, contando com três editoras: editora Ática lançou a coleção **Ápis - ARTES** de Eliana Pougy, editora Moderna lançou **Projeto Presente - Arte** de Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapienza e Luciana Mourão Arslan e a editora FTD lançou a coleção **Porta aberta: Arte** de Solange Utari, Simone Luiz e Pascoal Ferrari.

Apenas no edital de 2017, o PNLD contemplou os anos finais do Ensino Fundamental contando com duas editoras: FTD publicou a coleção **Por toda parte** de Solange Utuari, Carlos Kater, Bruno Fischer e Pascoal Ferrari e a Scipione publicou a coleção **Projeto Mosaico 3**.

No portal do FNDE, explica como funciona o PNLD: "Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico" (BRASIL, 2017). Contudo, sendo a disciplina de Arte contemplada pelo programa apenas no último triênio, ela conta com poucas editoras e um número limitado de coleções. Tendo em vista que cada escola escolhe a primeira e a segunda opção de coleções para aquisição na disciplina de Artes, esta escolha fica restrita ao máximo de três editoras para o Ensino Fundamental nos anos iniciais e duas editoras para Ensino Fundamental nos anos finais e Ensino Médio, um número extremamente reduzido em relação as demais disciplinas como mostra a tabela 5.

Tabela 5 - PNLD triênio 2015, 2016 e 2017

Numero de Coleções Oferecidas pelo PNLD			
Disciplina	Modalidade		
	Anos Iniciais Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Artes	3	2	2
Ciências	29	13	-
Ciências Humanas e da Natureza	13	-	-
Geografia	34	11	18
História	32	14	
Língua Estrangeira	-	8	6
Língua Portuguesa/Letramento e Alfabetização	37	6	10
Matemática	40	11	6
Livro Regional	32	-	-
Sociologia	-	-	6
Filosofia	-	-	5
Biologia	-	-	9
Química	-	-	4
Física	-	-	14

Fonte: Organizado pela autora, 2018.

Analisei as duas coleções de livros didáticos de Arte oferecidas pelo PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, coleção **Projeto Mosaico** da editora Scipione e **Por toda parte**, da editora FTD. Cada coleção é composta por quatro livros, cada livro refere-se a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental: sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Como não cabe nesta pesquisa a análise dos quatro livros de cada coleção, optei por escolher o primeiro exemplar

que compõe cada uma das coleções (o livro do sexto ano), considerando que será esta a obra com a qual os/as alunos/as terão o primeiro contato com o material didático oferecido. Dessa maneira, os livros funcionam como referência e apoio para o ensino de arte na educação pública e são as únicas opções de escolha fornecidas pelo PNLD para a disciplina de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental.

O edital do PNLD 2017, dentre os princípios e critérios obrigatórios os quais orientam as obras participantes, afirma que os livros didáticos devem "promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (BRASIL, 2015, p. 40)". Além disso, o guia de Arte do PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental, destaca que as obras didáticas voltadas para a disciplina de Artes devem trazer obras de artistas mulheres, branco/as e negro/as bem como proporcionar a discussão em relação às representações feitas dos povos negro e indígena sob a ótica europeia. "Ao apresentar obras de negro e indígena a partir do olhar europeu, seja no Brasil colonial, seja nos tempos do Império, é preciso que o estudante tenha subsídios para compreender este olhar e o encontro entre tão distintas culturas" (BRASIL, 2016, p.28). O guia de Artes 2017 destaca a relevância de se pensar o corpo como conteúdo de arte, destacando a diversidade de gênero, idade e etnia que os materiais didáticos devem contemplar, bem como as possibilidades de relações que o corpo e as artes compartilham.

A seguir, farei uma breve descrição dos livros didáticos selecionados como objeto de estudo e, em seguida, analisar seus discursos com relação a arte afro-brasileira.

4.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DA COLEÇÃO PROJETO MOSAICO

O livro da coleção **Projeto Mosaico** destinado a alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental, publicado pela editora Scipione no ano de 2016, é de autoria de Beá Meira, Silvia Soter, Ricardo Elia e Rafael Presto. Esta coleção é composta por quatro livros que abordam temas transdisciplinares distintos: corpo, cidade, planeta e ancestralidade. Cada um dos temas explora com maior profundidade uma das diferentes linguagens artísticas: dança, música, artes visuais, audiovisuais e o teatro. Estas linguagens das artes visuais e da música perpassam por todos os quatro livros. O livro analisado nesta investigação tem como tema transdisciplinar o

"corpo", explorando para isso a linguagem da dança e, assim como os outros três livros, perpassa as artes visuais e a música.

A capa apresenta o título da coleção e ao fundo uma fotografia colorida de uma figura feminina de aparência jovem com o corpo em movimento como mostra a figura 14.

Figura 13 - Capa do livro da coleção Projeto Mosaico



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Na apresentação do livro, destinada aos/às alunos/as, os/as autores/as evidenciam que os objetivos de cada capítulo do livro

buscam fortalecer seu [o/a alunos/a] envolvimento com a arte, estimular sua criatividade e promover debates por meio dos quais você possa ampliar sua visão de mundo, se expressar e trazer para a escola seu universo cultural. As propostas de atividades, que podem ser feitas individualmente ou em grupo, vão enriquecer sua forma de expressão nas linguagens da dança, da música, do teatro, das artes visuais e audiovisuais (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.3).

Cada volume da coleção **Projeto Mosaico** é composto por seis capítulos e dois projetos. O livro conta com uma abertura para situar o tema transdisciplinar que faz relações entre arte e corpo. A abertura apresenta alguns itens para se pensar o tema transdisciplinar do livro: o corpo. Os itens elencados pelos autores são: **Afeto**;

Beleza; Anatomia; O corpo pensa?; Movimento; Saúde; Esporte; Consciência; Diferença; O corpo ama?; O som do corpo; Gesto; Morte; Por fim, o livro traz uma atividade intitulada **Mapa do meu corpo**.

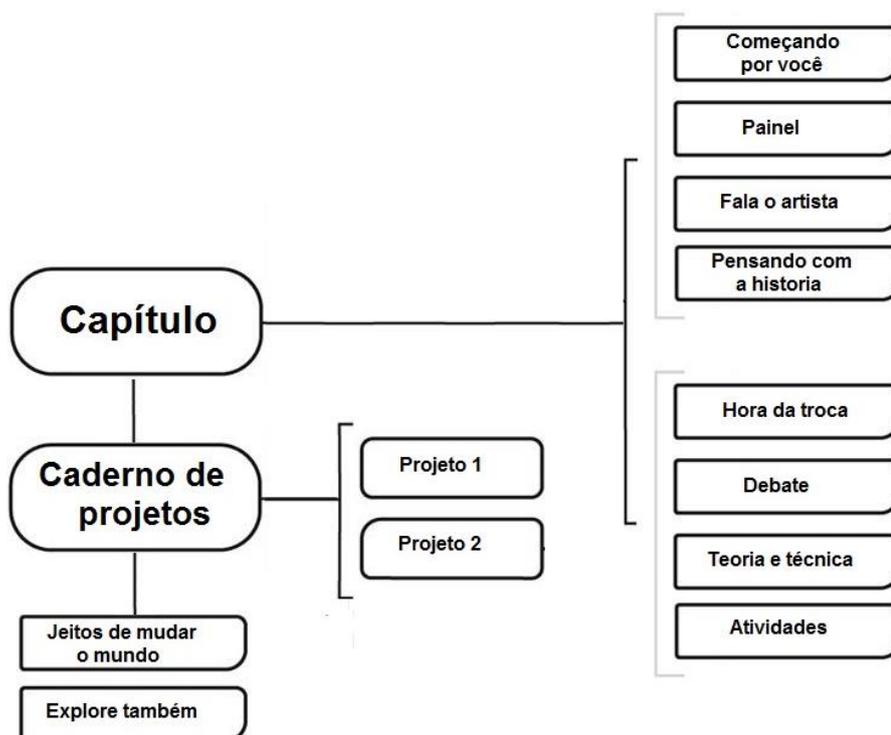
Após a abertura, iniciam-se os capítulos do livro, são eles: **A representação do corpo, O corpo na Arte, A roupa e a Arte, A performance, Danças populares e Dança contemporânea**. Por último, o livro conta com um **Caderno de projetos** no qual constam dois projetos, o primeiro intitulado de **O corpo** e o segundo, **Dança**. Não há um capítulo específico destinado a arte afro-brasileira, mas após os projetos, o livro traz o título **Jeitos de mudar o mundo**, que discute questões sobre racismo, trazendo um item com exemplos de atos e ações de artistas que buscam mudanças e apontam novos caminhos para combater o racismo. Por fim, o livro conta com um item intitulado **Explore também** que traz sugestões de referências, livros, sites, artistas, exposições e filmes que se relacionam com os temas estudados no volume.

Em relação à estrutura geral dos capítulos, cada um inicia com uma abertura constituída por uma imagem que introduz o tema central do capítulo seguida de três questões que perpassam o assunto discutido. Em relação ao conteúdo dos capítulos, está organizado em oito tópicos, são eles: **Começando por você, Painel, Fala o artista, Pensando com a história, Hora da troca, Debate, Teoria e técnica e Atividades**. Cada um dos tópicos citados propõe uma organização específica dos assuntos, sistematizando os conteúdos de cada capítulo em uma ordenação que se repete em todo o livro. Dessa forma, todos os seis capítulos do livro são constituídos por oito tópicos citados, repetindo esta estrutura metodológica dentro das diferentes temáticas abordadas nos capítulos.

Sendo distinta a organização metodológica de cada um dos tópicos, descrevo brevemente as diferentes ordenações que os orientam. O tópico **começando por você**, problematiza as relações entre os/as estudantes e o tema central dos capítulos por meio de questões que se baseiam no conhecimento prévio dos/as alunos/as. O **Painel** é constituído por um conjunto de obras de diferentes lugares e épocas que permeiam o tema proposto nos capítulos. Dessa forma, apresenta imagens das obras seguidas de textos explicativos que estabelecem relações com o tema do capítulo. Em **Fala o artista**, uma afirmação de um/a artista acompanhada de uma imagem é apresentada com objetivo de promover uma discussão acerca do assunto abordado. O tópico **Pensando com a história** aborda aspectos históricos do tema tratado por meio de imagens e textos. Os capítulos do livro ainda sugerem

atividades intituladas **Hora da troca** com indicações de sites e fontes por meio dos itens **Global, Nacional e Local**, apresentando obras de artistas e fontes de pesquisa em níveis internacionais, nacionais e regionais como já sugerem os títulos dos itens. Além disso, os/as alunos/as podem trazer suas referências acerca de um recorte temático proposto pelo livro. Cada capítulo tem um tópico intitulado **Debate**, no qual são trazidas obras seguidas de questões provocadoras com objetivo de promover um debate entre os/as alunos/as. Em **Teoria e Técnica** um texto explicativo ensina técnicas artísticas com intuito de preparar os/as alunos/as para a experimentação prática. Além disso, apresenta conceitos teóricos a respeito do tema estudado no capítulo. Por fim, o tópico **Atividades** encerra os capítulos do livro com sugestões e instruções para a execução de propostas pedagógicas que abrangem o tema estudado e promovem a experimentação da linguagem artística explorada em cada capítulo.

Figura 14 - Organização do livro da coleção Projeto Mosaico



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Em cada capítulo, há tópicos com subtítulos específicos de acordo com os temas que abrangem. Na tabela 3, esquematizo os subtítulos trazidos em cada tópico nos seis capítulos que compõe o livro.

Tabela 6 - Conteúdo do livro da coleção **Projeto Mosaico**

Capítulos	Painel	Fala o Artista	Pensando com a História	Hora da Troca
Capítulo 1 - A representação do corpo	Representações do corpo humano	Ernesto Neto	O belo grego	Retrato e autorretrato
Capítulo 2 - O corpo na arte	O corpo fala	Lygia Pape	Pintura corporal nos povos indígenas	Pintura corporal e adornos
Capítulo 3 - A roupa e a arte	Histórias do vestuário e moda	Zuzu Angel	Tendência <i>versus</i> intenção	<i>Design</i> de adereços
Capítulo 4 - A performance	O que é performance	Eleonora Fabião	Corpo, performance e festa	Ver e entender performances
Capítulo 5 - Danças populares	A dança popular no Brasil	Antônio Nóbrega	O bumba meu boi	Danças e músicas populares no Brasil
Capítulo 6 - Dança contemporânea	Dança contemporânea no plural	Lia Rodrigues	A dança pós-moderna norte americana	Uso de gestos e lugares cotidianos na dança

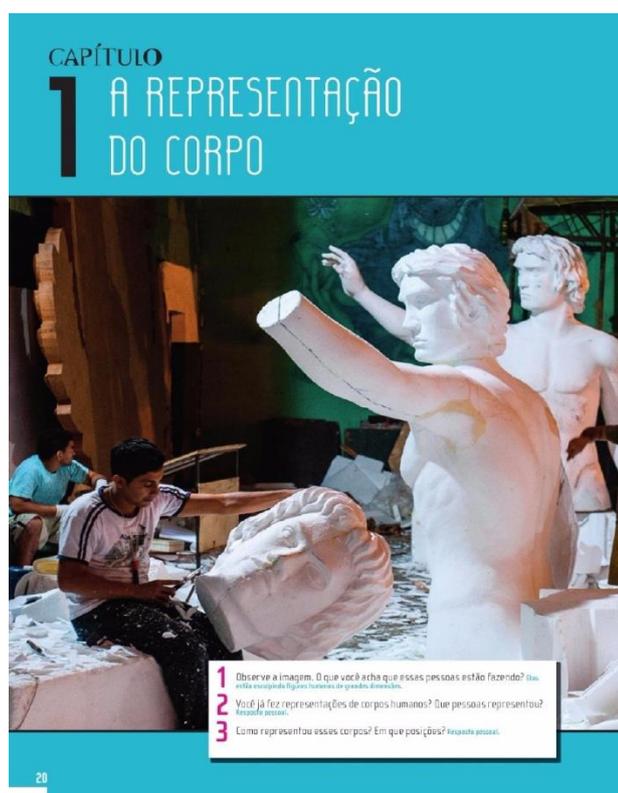
Capítulos	Debate	Teoria e Técnica	Atividades
Capítulo 1 - A representação do corpo	A beleza, o corpo e a arte	O desenho	- Desenho de modelo - Vamos sentir o corpo?
Capítulo 2 - O corpo na arte	Adorno corporal e identidade	Pintura do corpo	- Pintura Corporal - Pegadas
Capítulo 3 - A roupa e a arte	Roupa, conforto e elegância	A linha e o bordado	- Customização - Enfeite para o corpo
Capítulo 4 - A performance	Performance, política e diversidade	Performance	-Performance -Relato
Capítulo 5 - Danças populares	Danças urbanas	Partitura de passos e palmas	- Dançar uma ciranda - Entrar na roda pra improvisar
Capítulo 6 - Dança contemporânea	Plágio ou inspiração	Corpo e espaço	- O espaço na dança - Dançar a dois sem se tocar

Organizado pela autora, 2018.

Após os capítulos, no Caderno de projetos são sugeridos dois projetos. O primeiro, o projeto intitulado **projeto 1 - Corpo** expõe sugestões de leituras a respeito do tema e um trabalho coletivo interdisciplinar. O segundo projeto, de título **projeto 2 - Dança**, traz sugestões, instruções e leituras acerca da linguagem artística da dança. A seguir, farei uma breve descrição de cada um dos capítulos, destacando os temas e as obras contempladas no livro.

No capítulo 1, **Representações do corpo humano**, uma fotografia de pessoas trabalhando em esculturas de figuras humanas em grandes dimensões inicia o capítulo seguida de três perguntas referentes a temática abordada relacionando-a com a imagem de abertura como mostra a figura 16.

Figura 15 - Capítulo 1 - A representação do corpo



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Em **Começando por você** um texto destaca que as representações da figura humana estiveram presentes ao longo de toda história com diversos propósitos e em diferentes técnicas artísticas. O texto discute ainda as diversas formas de representação do corpo relacionando com os personagens virtuais chamados de avatares. Seguem três perguntas de resposta pessoal sobre o assunto.

No tópico **Painel**, com subtítulo **Representações do corpo humano**, são trazidas oito obras artísticas de diferentes períodos históricos e técnicas junto a um texto explicativo que enfatiza as possibilidades de representações do corpo humano. Cada página deste tópico, apresenta a imagem da obra de um/a artista seguida de

um texto que aborda questões de representação do corpo que perpassam a obra apresentada. Em **Fala o artista** há um pequeno depoimento do artista Ernesto Neto, seguido da imagem de uma de suas obras. Em seguida, apresenta algumas questões de resposta pessoal sobre o assunto abordado.

Em **Pensando com a história**, o subtítulo **O belo grego** introduz por meio de um texto explicativo a relação entre arte e beleza.

Figura 16 - Recorte da seção O belo grego



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Os/as autores/as argumentam que nem sempre a arte tem por objetivo mostrar a beleza, porém trazem o belo grego como uma influência da arte da cultura ocidental. Neste subtítulo há uma imagem da escultura de bronze grega de Poseidon em um tamanho grande, como mostra a figura 17, porém, não é feita menção a obra no texto explicativo e não se percebe nenhuma tentativa de fazer uma leitura de imagem. Um pequeno texto, na lateral direita da página, explica o significado de cultura ocidental, enfatizando que esta cultura, ligada aos povos da Europa, foi espalhada pelo mundo com a colonização da América, Ásia, Oceania e África.

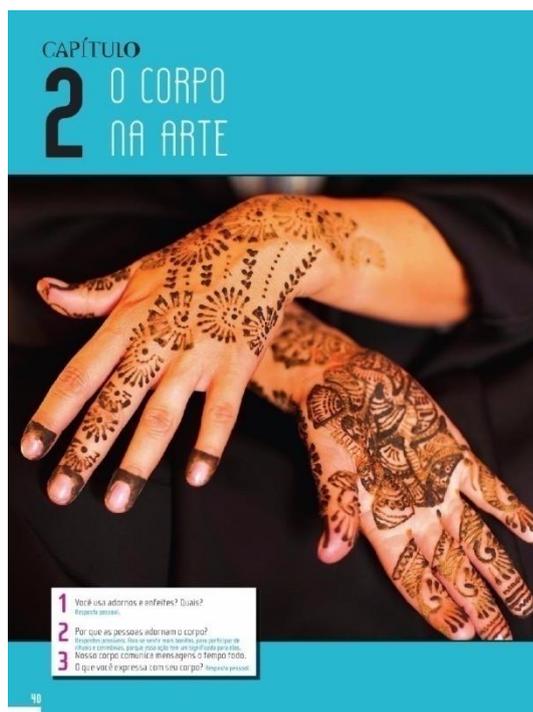
Na **Hora da troca**, os/as autores/as discutem o tema **Retrato e Autorretrato**, com um texto que faz um paralelo entre os retratos e autorretratos artísticos, o advento da fotografia e a popularização das *selfies* como uma forma contemporânea e popular de autorretrato. No item **Global**, um autorretrato da pintora Frida Kahlo, acompanhado de um pequeno texto que aborda curiosidades que levaram a artista a dedicar-se ao gênero do autorretrato é apresentado, bem como um link para acesso de mais obras da pintora. Em seguida, no item **Nacional**, com a obra *The gipsy* do artista brasileiro Vik Muniz que constrói imagens a partir de materiais inusitados como comidas, lixo e objetos, um texto explicativo expõe brevemente o trabalho do artista com a série **Retratos de lixo** a qual representa pessoas que trabalhavam em um aterro sanitário. Por último, no item **Local** há uma imagem de uma fotopintura com um texto sobre esta técnica como uma tradição do interior do Brasil que era comum antes da popularização das máquinas fotográficas. Após a apresentação das obras, o livro sugere atividades de pesquisa sobre retratos e autorretratos.

Em **Debate**, no subtítulo **A beleza, o corpo e a arte**, um texto destaca como o padrão de beleza passou por mudanças ao longo da história, e traz uma citação do escultor Rodin sobre o tema. Em seguida, há três imagens, a escultura de mármore intitulada **Inverno** (1890) de Augusto Rodin, a tela de Paul Rubens intitulada **As três Graças** (1635) e uma fotografia da modelo Emanuela de Paula fotografada por Jacques Dequeker, em 2010. Por fim, traz algumas perguntas para a reflexão sobre o assunto.

O tópico **Teoria e técnica**, com o subtítulo **O desenho**, aborda a técnica do desenho propondo atividades que abrangem a temática, como o desenho de observação e o "desenho cego" dentre outras propostas práticas que perpassam a técnica do desenho. O capítulo é encerrado com o tópico **Atividades** que sugere duas propostas práticas intituladas **Desenho de modelo** e **Vamos sentir o corpo?**.

O capítulo 2, **O corpo na arte**, inicia-se com uma imagem de pintura corporal indiana e três questões de cunho pessoal sobre o uso de adornos, enfeites e expressão com o corpo.

Figura 17 - Capítulo 2 - O corpo na arte



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Na seção **Painel**, intitulada **O corpo fala**, o livro traz um texto que aborda questões referentes a pintura corporal, tatuagens, adornos e formas de expressão de arte por meio do corpo. Traz oito obras dentre xilogravuras, manifestações culturais ligadas aos adornos corporais, performances, fotografias e música. Dentre as manifestações corporais de povos que utilizam o adorno no corpo estão os povos maoris e Yanomami. As performances apresentadas neste tópico contam com os/as artistas Paulo Nazareth e Lygia Pape. As fotografias do brasileiro Carlos Vergara e da cubana Ana Mendieta são trazidas para a discussão do tema bem como a banda Secos e Molhados que são discutidos como um grupo musical que inovou a forma de apresentação do corpo no palco. Além disso, a xilogravura do artista Tsukioka Yoshitoshi que mostra a cena da execução de uma tatuagem em um guerreiro japonês introduz a temática na discussão sobre adornos corporais.

O tópico **Fala o artista** traz um depoimento sobre o trabalho da artista Lygia Pape seguido da imagem de uma de suas obras. Trata-se de uma cena do filme intitulado **Trio de embalo maluco** (1968). Em seguida, o livro traz quatro perguntas de resposta pessoal a respeito do trabalho da artista.

Em **Pensando com a história**, com o subtítulo de **Pintura corporal no povos indígenas**, um texto explicativo relaciona diversos povos indígenas

brasileiros com a prática da pintura corporal destacando suas funções sociais. Na **Hora da troca**, o subtítulo **Pintura corporal e adornos** traz um pequeno texto que discute as utilizações das pinturas corporais no cotidiano, e em rituais específicos. No item **Nacional** a pintura corporal é relacionada com o povo indígena Kaxinawá e no item **Global**, a tribo africana dos Mursi, localizada na Etiópia, é apresentada como um povo que pratica a pintura corporal como ritual, decoração e prevenção de doenças e insolação. Em seguida, duas questões de respostas pessoais estimulam os/as alunos/as a pesquisarem sobre o tema.

No **Debate**, intitulado **Adorno corporal e identidade**, há um texto relacionando os adornos e pinturas corporais com a identidade cultural e individual das pessoas. Em seguida, uma fotografia de uma gueixa, a imagem da cantora brasileira Carmem Miranda e uma imagem da colagem de fotografias de perucas da artista Lorna Simpson são apresentadas para a reflexão sobre o tema seguidas de oito questões que orientam o debate.

Em **Teoria e técnica**, no subtítulo **Pintura do corpo**, é sugerido o preparo de uma tinta corporal seguido de orientações e cuidados sobre adornos corporais. As **Atividades** sugerem propostas pedagógicas práticas de pintura corporal. Duas perguntas de auto avaliação encerram o capítulo.

O capítulo 3, intitulado **A roupa e a arte**, se inicia com uma imagem de uma roupa em um manequim sendo manipulada e medida, seguida de três questões que introduzem o tema da roupa e da moda. Em **Começando por você** há um pequeno texto que aborda questões sobre moda e cultura. Em seguida, três perguntas de resposta pessoal são sugeridas como atividade.

Figura 18 - Capítulo 3 - A roupa e a arte



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

No **Painel**, com o subtítulo de **Histórias do vestuário e da moda** há oito imagens ligadas ao universo da moda. Dentre as imagens, estão trabalhos de designers, fotógrafos, estilistas, artistas plásticos e *cosplays*.

No tópico **Fala a artista**, a estilista Zuzu Angel é apresentada por meio de um depoimento escrito da artista e uma imagem de um de seus trabalhos de moda. Duas questões são sugeridas para a discussão sobre o trabalho da artista.

Em **Pensando com a história**, a temática **Tendência versus invenção** é abordada por meio de um texto que explica o significado de tendências e relaciona a criação da moda com os/as estilistas profissionais e as tribos urbanas, punks, grunges, rapers e outras, no lançamento de tendências de moda.

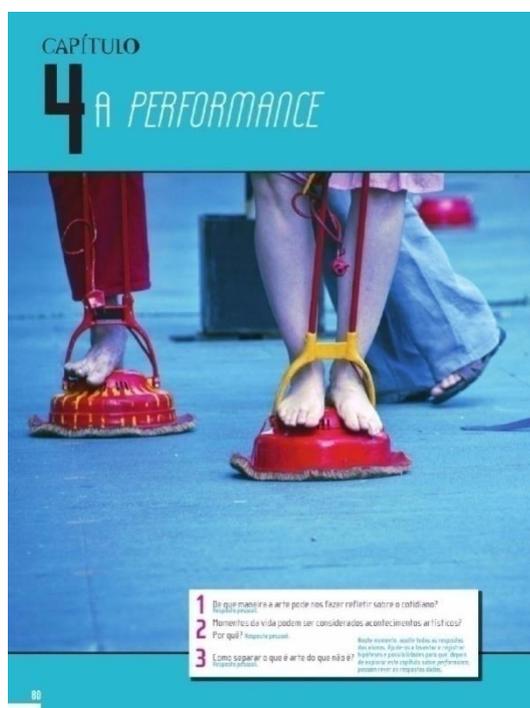
Na **Hora da troca**, no subtítulo **Desing de adereços** os acessórios são discutidos como parte da moda. No item **Global**, a designer Anita Quansah é apresentada como desenvolvedora de acessórios com inspiração nas culturas de matrizes africanas. O item **Nacional** traz a designer Mana Bernardes, que produz acessórios e joias a partir de objetos descartáveis como garrafas pet e Espedito Seleiro, que produz peças tradicionais do Sertão em couro. Três questões sobre os/as artistas apresentados/as encerram o tópico.

No título **Roupa, conforto e elegância**, há uma proposta de discussão sobre as exigências de moda de certas tradições culturais e questões que envolvem o conforto e a elegância. Três imagens são apresentadas neste tópico, uma litografia de Andy Warhol intitulada *December shoe*, uma escultura em resina de Issey Miyake intitulada *Bustier* e uma foto da performance do artista brasileiro Flávio de Carvalho realizada no ano de 1956. Segue um roteiro com nove perguntas sugeridas para orientar o debate sobre o tema apresentado.

O subtítulo **A linha e o bordado**, contido no tópico **Teoria e técnica**, apresenta a técnica do bordado, seguida de uma imagem da obra do artista Leonilson, intitulada, *Pescador de pérolas* (1991). Em **Atividades**, são sugeridas duas propostas pedagógicas: uma propõe a customização de camiseta e outra propõe a confecção de um adereço corporal para apresentação em um desfile. Cada atividade é seguida de um roteiro com perguntas para uma avaliação oral.

O capítulo 4, **A performance**, se inicia com uma fotografia, apresentando pés humanos em um gesto performático, seguida de algumas questões introdutórias do tema.

Figura 19 - Capítulo 4 - A performance



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Em **Começando por você** é introduzido o conceito de performance e discutido as suas relações com a vida cotidiana e o ato artístico. O texto explicativo discorre sobre como artistas utilizam a performance para questionar e propor reflexões sobre questões da vida. Após isso, há uma série de fotografias de uma performance do grupo **Corpos Informáticos**, seguida de duas questões a respeito da obra.

No **Painel**, com o subtítulo **O que é performance?**, há seis performances: **Parangolé**, de 1967, do artista Hélio Oiticica; **A casa com a vista para o oceano**, de 2002, da artista Marina Abramovic; **Converso sobre qualquer assunto**, de 2008, da artista Eleonora Fabião; **Os jardins Pensus da América**, de 2012, de Berna Reale; a manifestação cultural popular **Congada** e a obra **Formosa Decelerator**, de 2014, do coletivo Opavivará. O tópico traz discussões sobre os limites entre arte e vida cotidiana seguidas de cinco perguntas sobre as performances apresentadas.

Em **Fala a artista**, são apresentados um depoimento da artista Eleonora Fabião sobre seu trabalho performático na série **Ações Cariocas**, seguido de uma fotografia de uma de suas performances. Três questões sobre o trabalho da artista apresentada encerram o tópico.

No **Pensando com a História** do capítulo quatro, o tema **Corpo, performance e festa** é abordado, para discutir aspectos históricos referente ao desenvolvimento da performance e do uso do termo. São relacionados à performance, manifestações culturais populares como carnaval, danças e festas juninas que envolvem a mobilização de pessoas em rituais nas quais participam adotando um comportamento distinto do cotidiano como o uso de fantasias e a prática de danças.

Em **Hora da troca**, no subtítulo **Ver e entender performances**, o item **Global** traz o trabalho performático do artista americano Bruce Nauman com sugestões de links para a pesquisa. O item **Nacional** apresenta o artista Marco Paulo Rolla com a performance **Café da manhã** (2001-2003) e a artista Lia Chaia com a performance **O Aleph**, de 2013. Duas questões sugerem a discussão das obras apresentadas.

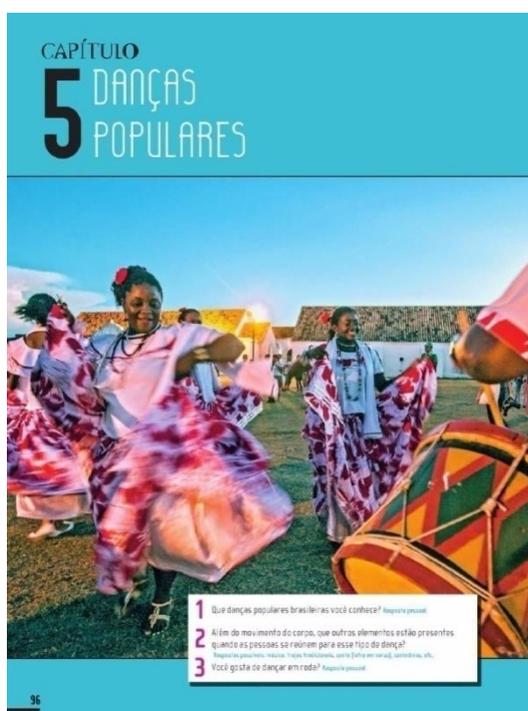
Em **Debate**, o subtítulo **Performance, política e diversidade**, apresenta questões sobre diversidade cultural por meio da performance **Dois ameríndios não descobertos visitam o Ocidente** dos artistas Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña. As imagens da performance discutida e de um cartaz de exposição de Paris

de 1882 de um jardim zoológico que trata indígenas como atração são trazidas seguidas de um roteiro com perguntas para orientar o debate sobre o assunto.

Em **Teoria e técnica, Performance**, há um texto que discorre sobre procedimentos para a preparação de uma performance, como pensar o tema, preparar uma situação e realizar a ação performática. Em seguida, o livro apresenta duas sugestões de atividades no tópico **Atividades** que encerram o capítulo.

No capítulo 5, intitulado **Dança populares**, uma fotografia retratando uma manifestação cultural popular de dança introduz o tema, seguida de três questões sobre o assunto.

Figura 20 - Capítulo 5 - Danças Populares



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

O capítulo inicia com um texto, que relaciona danças populares, arte e identidade. O texto destaca as manifestações populares brasileiras de dança que são tradicionais e enfatiza que apesar destas manifestações culturais serem passadas adiante de geração em geração, estas identidades culturais são mutáveis e estão sujeitas a transformações com o passar do tempo. Há uma fotografia do grupo de dança típica **Marabaixo**, seguida de três perguntas sobre o assunto abordado.

No **Painel, A dança popular no Brasil**, é discutido como a dança popular também pode servir de inspiração para outras criações artísticas. Para isso, apresenta seis práticas de danças: o espetáculo **Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira** de Antônio Nóbrega, a dança popular do pau de fita, a ciranda, o jongo ou caxambú, o maracatu e o boi-bumbá, seguida de quatro questões sobre o assunto discutido.

Em **Fala o artista**, há um depoimento do artista Antonio Nóbrega sobre a diversidade de culturas e danças do Brasil. Há uma imagem de um folião durante a festa de Bumba meu boi, seguida de duas perguntas sobre o assunto abordado.

No tópico **Pensando com a história**, um texto discute o tema **O Bumba meu boi** apresentando a história que deu origem a tradição festiva dessa manifestação cultural, seguido da letra da música popular da festa e de uma imagem da obra **Festa do Boi-Bumba** do artista D. Vanni.

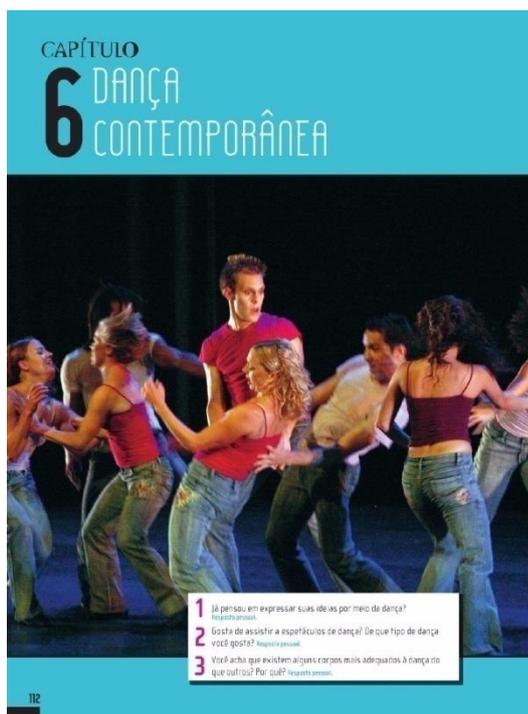
Em **Hora da troca**, o subtítulo **Danças e músicas populares no Brasil**, sugere que os/as alunos/as assistam a vídeos da dança Jongo e Coco e ouçam a duas faixas do CD de audio que acompanha o exemplar. Cinco perguntas sobre as danças apresentadas e as músicas sugeridas encerram o tópico.

Em **Debate**, no título **Danças urbanas**, os/as autores/as discutem que a dança popular está relacionada com a expressão da identidade das pessoas e destacam que essas identidades e influências se transformam, são mutáveis e se misturam. Discute a dança do passinho, desenvolvida nas favelas cariocas, como uma dança que mistura diversas influências como o *hip-hop*, o *stiletto* e o *kuduro*. Um roteiro de perguntas sugere direcionamentos para pensar o debate sobre o assunto.

No título **Teoria e técnica**, com o subtítulo **Partitura de passos e palmas**, os/as autores/as sugerem uma proposta pedagógica prática de dança por meio da criação de uma sequência de gestos. Em **Atividades** são sugeridas duas atividades práticas de dança de ciranda e improviso encerrando o capítulo.

O último capítulo do livro, intitulado **Dança contemporânea**, inicia-se com um texto sobre os códigos que a dança contemporânea pode assumir, destacando esta modalidade de dança como uma possibilidade de apresentar gestos e movimentos inusitados que promovem o encontro do corpo com outras linguagens artísticas. Após o texto, duas perguntas sobre o tema exposto encerram a discussão.

Figura 21 - Capítulo 6 - Dança contemporânea



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

O **Painel** deste capítulo, apresenta o tema **Dança contemporânea no plural**, com o intuito de expor seis espetáculos de dança contemporânea: **Rosas dança Rosas**, de 1983, de Anne Teresa de Keersmaecker; **Parabelo**, de 1997, do Grupo Corpo; **Uma história invisível**, de 2006, de Quasar Cia e Henrique Rodovalho; **Embodied Voodoo Game** do Grupo Cena 11; **Pororoca** de Lia Rodrigues Companhia de Danças e a dança performance do Núcleo do Dirceu. Por meio dessas obras, o texto discute as relações entre dança contemporânea, vida cotidiana e as culturas populares.

Em **Fala a artista**, um depoimento da artista Lia Rodrigues é trazido seguido da imagem de um cartaz do espetáculo **Pororoca**. Duas questões relacionadas ao trabalho da artista encerram o tópico.

Em **Pensando com a história**, o subtítulo **A dança pós-moderna norte-americana**, discute as possibilidades de movimentos e gestos que podem compor uma coreografia de dança por meio do grupo norte americano Judson Dance Theater que busca inspiração para suas coreografias em gestos e movimentos do cotidiano.

A **Hora da troca**, com o subtítulo **Uso de gestos e lugares cotidianos da dança**, discute duas obras de dança contemporânea: **Gestos** de Yvonne Rainer e

Lugares de Trisha Brown Company. Um texto trata os grupos de dança apresentados como pós-modernos e discorre brevemente sobre o conceito de pós-modernidade, afirmando que se trata do fim das fronteiras e a desconstrução de padrões. Três perguntas a respeito das obras apresentadas encerram a discussão sobre o tema.

No **Debate** deste capítulo, os/as autores/as propõe a discussão **Plágio ou inspiração?**, na qual compara-se cenas da coreografia da dança **Rosas dança Rosas** com o clipe da música **Countdown** da cantora Beyoncé que foi criticada por Anne Teresa de Keersmaecker por plágio de sua obra. Um roteiro de perguntas orienta a discussão sobre a temática e encerra o tópico.

Em **Teoria e técnica**, o subtítulo **Corpo e espaço**, propõe a reflexão sobre a dança e a utilização do espaço bem como a relação com o público. O capítulo é encerrado com o tópico **Atividades** que traz duas propostas de atividades práticas por meio da linguagem da dança.

4.2 DESCRIÇÃO DO LIVRO DA COLEÇÃO POR TODA PARTE

O livro didático de Arte da coleção **Por Toda a Parte** destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental foi publicado pela editora FTD, de autoria de Solange Utuari, Carlos Kater, Bruno Fischer e Pascoal Ferrari. Este livro compõe o primeiro exemplar de quatro livros direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental.

Este livro está estruturado em três unidades: Unidade 1 - **Arte: cada um tem a sua**, Unidade 2 - **Raízes** e Unidade 3 - **Povos arteiros**, que por sua vez estão sistematizadas em dois capítulos. Os capítulos são divididos nos tópicos **Vem!, Temas, Linguagens e Misturando Tudo**.

Cada capítulo inicia com os tópicos intitulados **Vem!**, que convidam os/as alunos/as a refletirem, por meio de imagens, letras de músicas e textos, sobre os conteúdos abordados nas unidades. Além disso, os capítulos são constituídos de três **Temas** que tem por objetivo estudar conceitos e conteúdos referentes à unidade por meio de núcleos temáticos, que propõe um estudo voltado a assuntos que se relacionam com o cotidiano dos/as alunos/as. Os **Temas** estão dividido em sub-tópicos, são eles: **Mais de perto, Palavra do Artista e Mundo Conectado**.

O sub-tópico intitulado **Mundo Conectado**, sugere a interdisciplinaridade por meio de textos e sugestões de atividades. No sub-tópico **Mais de perto**, os/as autores/as retomam os convites e questionamentos destacados no tópico **Vem!**, com o intuito de aproximar os/as alunos/as dos conteúdos estudados, apresentando artistas, imagens e textos que se relacionam com os conteúdos. No título **Palavra do artista**, o livro promove o contato com depoimentos e entrevistas de pessoas que tem a arte como profissão.

Os tópicos intitulados **Linguagem** apresentam um conteúdo direcionado para o estudo das linguagens artísticas e a criação, como por exemplo, a linguagem da música, do teatro, das artes visuais e da dança. Estes títulos contêm um sub-tópico chamado **Ação e criação**, que sugerem propostas pedagógicas de criação e intervenções artísticas. Além disso, os tópicos **Linguagem** contém uma caixa de texto intitulada **Procedimentos Artísticos**, que ensina técnicas artísticas, procedimentos de experimentação prática e fazer artístico.

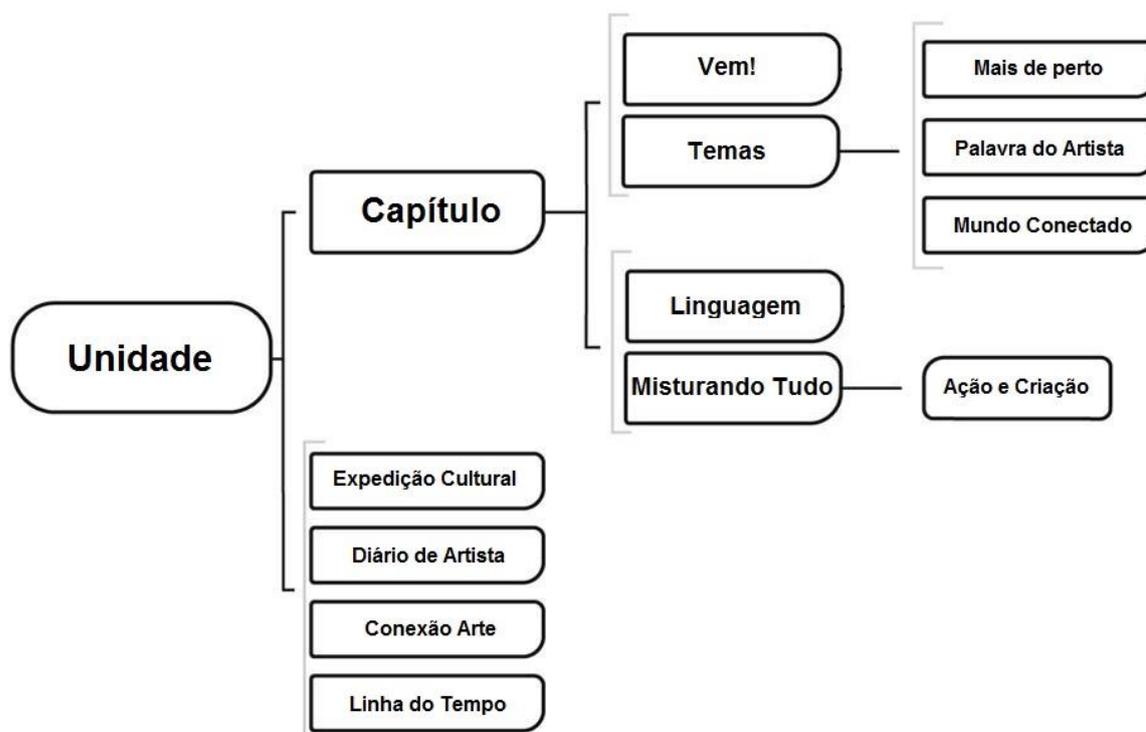
O tópico chamado **Misturando Tudo** propõe uma discussão sobre como as linguagens artísticas se relacionam e se mesclam dentro do universo da arte. Este

tópico encerra os capítulos com algumas conclusões e retoma os conhecimentos estudados.

Cada capítulo conta ainda com um glossário, intitulado **Ampliando**, que apresenta algumas palavras e termos usados para auxiliar os/as aluno/as a compreenderem os textos apresentados.

Ao final de cada unidade, o livro traz o título **Expedição Cultural**, com algumas sugestões de passeios, museus e lugares para conhecer arte. Este título conta com um sub-tópico, **Diário de artista**, que propõe aos/às alunos/as o uso de um diário para que registrem suas sensações, emoções e impressões sobre o estudo e a prática da arte. Além disso, um outro sub-tópico chamado **Conexão arte** apresenta e sugere sites, revistas, livros e locais nos quais os/as alunos/as podem encontrar e conhecer mais artistas e obras. Por fim, o tópico **Linha do tempo** apresenta as obras e conteúdos estudados na unidade em um esquema cronológico com imagens e legendas que visam auxiliar os/as alunos/as a se localizarem no tempo em relação as obras estudadas.

Figura 22 - Organograma - Organização do livro da coleção **Por Toda Parte**



Fonte: Elaboração própria, 2018.

A Unidade 1 conta com dois capítulos, são eles: **capítulo 1: #ARTE** e **capítulo 2: O Lugar da Arte**. O capítulo 1 inicia com as seções **Vem olhar!** e **Vem cantar!** e abrange os seguintes temas: **Tema 1 - Arte: criar e sentir**, **Tema 2 - Mensagens** e **Tema 3 - Sensações**. Este capítulo trata das linguagens artísticas das artes visuais e da música. O capítulo 2 conta com os temas: **Tema 1 - Lugares para encenar**, **Tema 2 - A rua: lugar de encontros** e **Tema 3 - O circo: um lugar especial**. Este capítulo desenvolve as linguagens do teatro e da dança.

A Unidade 2, intitulada **Raízes**, está dividida em: **capítulo 1 - A floresta** e **capítulo 2 - A caravela**. O capítulo 1 inicia com as seções: **vem imaginar!** e **vem tramar!**. Este capítulo abrange os seguintes temas: **Tema 1 - A floresta dos curumins**, **Tema 2 - Seres imaginários** e **Tema 3 - Balaio de histórias**. Este capítulo aborda a linguagem das artes visuais. O capítulo 2, dessa unidade 2, inicia com as seções: **Vem criar!** e **Vem encenar!**. Apresenta os temas: **Tema 1 - O mar que traz arte**, **Tema 2 - A canção que vem de lá** e **Tema 3 - A arte da azulejaria**. Esse capítulo aborda a linguagem das artes visuais e do teatro.

Na Unidade 3, **Povos Artesãos**, no seu capítulo 1, intitulado **Sementes**, inicia com as seções: **Vem olhar!** e **Vem cantar!**. Engloba os seguintes temas: **Tema 1: Mistura Cultural**, **Tema 2 - As sementes da cultura afrodescendente** e **Tema 3 - Sincretismo cultural**, ocupando-se das linguagens das artes visuais e da música. O capítulo 2, **O reino**, começa com as seções: **Vem dançar!** e **Vem cantar!**. Está organizado nos temas: **Tema 1 - Brincantes ao som do gonguê**, **Tema 2 - Histórias dançadas e cantadas** e **Tema 3 - Ouvido musical**. Este capítulo estuda as linguagens da música e da dança.

Tabela 7 - Organização do livro **Por Toda Parte**

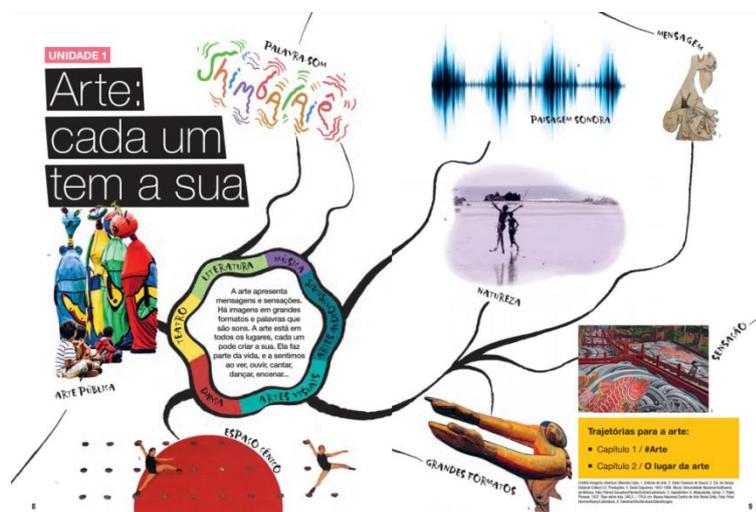
UNIDADE	CAPÍTULO	VEM!	TEMAS	LINGUAGEM
UNIDADE 1 #ARTE	Capítulo 1- #Arte	- Vem Olhar! - Vem Cantar!	- Arte: criar e sentir - Mensagens - Sensações	-Artes Visuais - Música
	Capítulo 2- O lugar da arte	- Vem Encenar! - Vem Dançar!	- Lugares para Encenar - A rua: lugar de encontros - O circo: um lugar	- Teatro - Dança

			especial	
UNIDADE 2 Raízes	Capítulo 1 - A floresta	- Vem imaginar! -Vem Tramar!	- A Florestas dos curumins - Seres Imaginários - Balaio de histórias	-Artes Visuais
	Capítulo 2 - A Caravela	- Vem criar! - Vem encenar!	- O mar que traz arte - A canção que vem de lá - A arte da Azulejaria	-Artes Visuais - Teatro
UNIDADE 3 Povos Arteiros	Capítulo 1 - Sementes	- Vem olhar! - Vem Cantar!	- Mistura Cultural - As sementes da cultura afrodescendentes - Sincretismo cultural	-Artes Visuais - Música
	Capítulo 2 - O Reino	- Vem Dançar! - Vem Cantar!	- Brincantes ao som do gonguê - Histórias dançadas e cantadas -Ouvido musical	- Música - Dança

Organizado pela autora, 2018.

Cada unidade inicia com seu título e uma colagem de imagens que se relacionam com os conteúdos tratados na Unidade. Um breve texto introduz algumas questões que serão estudadas no decorrer da unidade, bem como os títulos dos

Figura 23- Unidade 1



Fonte: <https://issuu.com/editoraftd/docs/6-ano-por-toda-parte_e8a59a56f75c15> Acesso em 30 de mar, 2018.

capítulos que a compõe. A figura 24 apresenta a abertura da **Unidade 1 - Arte: cada um tem a sua**.

Os capítulos iniciam com uma imagem de uma obra artística que se relaciona com os conteúdos abordados nos mesmos. Ao lado esquerdo da imagem, o livro apresenta os temas e as linguagens artísticas que o capítulo trata como mostra a figura 25.

Figura 24 - Capítulo 1 - Arte



Fonte: <https://issuu.com/editoraftd/docs/6-ano-por-toda-parte_e8a59a56f75c15> Acesso em 30 de mar, 2018

A abertura do capítulo 1 traz como imagem um detalhe da obra **Paz** do artista Candido Portinari como pode ser observado na figura 25. A imagem da obra completa é apresentada no primeiro tópico intitulado **Vem!**, no qual o livro convida os/as alunos/as a observarem e refletirem sobre o painel de Portinari, com perguntas sobre formas, linhas e diversos elementos visuais e temáticos que compõe a obra.

Figura 25 - Painel Paz - Candido Portinari



Fonte: <https://issuu.com/editoraftd/docs/6-ano-por-toda-parte_e8a59a56f75c15> Acesso em 30 de mar, 2018.

Em seguida, o livro convida os/as alunos/as a refletirem sobre a letra da música **Shimbalaiê** da cantora Maria Gadú, no título **Vem Cantar!**. Para isso, faz seis perguntas que orientam a discussão sobre esta letra da música.

O tema 1, que integra o capítulo **#Arte**, intitulado **Arte: criar e sentir**, se inicia com um trecho da música **A paz**, de Gilberto Gil. Um breve texto discute sobre a paz. Em seguida, um texto destaca as inspirações e sentimentos que levam os/as artistas a produzirem arte, e retoma a discussão do painel **Paz** de Portinari e a letra da música **Shimbalaiê** apresentados nos tópicos **Vem!** convidando os/as alunos/as a pensarem sobre as formas de produzir arte.

No tema 2 **Mensagens**, um texto discute as mensagens que são comunicadas por meio da arte, e traz três obras de diferentes artistas que dialogam com a mensagem da paz. O livro destaca o caráter participativo que o expectador pode assumir para compreender as mensagens de determinadas obras. Para discutir o assunto, apresenta a obra **Divisor**, de 1968, da artista Lygia Pape, como mostra a figura 27.

Figura 26 - Divisor - Lygia Pape



Fonte: <https://issuu.com/editoraftd/docs/6-ano-por-toda-parte_e8a59a56f75c15> Acesso em 30 de mar, 2018.

No tópico **Mundo conectado - Arte e atitude**, o livro traz informações sobre o painel **Paz** de Candido Portinari, já discutido anteriormente, destacando sua localização na sede da ONU. Em seguida, convida os/as alunos/as a pensarem sobre os tipos de conflitos que estão presentes no cotidiano escolar e sugere atividades que envolvam a arte e o tema paz.

O tópico **Mais de perto**, traz o título **Olhar e ver**, no qual o livro apresenta detalhes do painel **Paz** de Candido Portinari, e a imagem completa do painel **Guerra**, do mesmo artista. O livro propõe reflexão sobre as representações de paz e guerra feitas pelo pintor por meio de questões.

No tópico **Palavra do artista**, o pintor Candido Portinari é apresentado com um breve texto de informações biográficas sobre a sua vida. Nesse tópico, o livro traz uma imagem do pintor junto a um breve depoimento do artista sobre seu trabalho.

Em seguida, no tópico **Mais de perto**, intitulado **Ouvir e cantar**, o livro propõe uma reflexão sobre criação de letras de músicas por meio de questões sobre o tema. As questões retomam a música **Shimbalaeiê** da cantora Maria Gadú, já apresentada no capítulo, sugerindo atividades que envolvem letras de músicas e o gosto musical pessoal dos/as alunos/as.

Ainda o tema 2, no novo tópico **Palavra do artista**, trata da cantora Maria Gadú com um breve texto de informações biográficas sobre a vida e a obra da artista, ao lado de um retrato da cantora, seguido de seu depoimento.

Por fim, o tema 3 intitulado **Sensações**, se inicia com um trecho da música **Shimbalaiê**. Quatro questões convidam os/as alunos/as a pensarem sobre a letra.

No título **Criações e significados**, um texto trata do tema sons onomatopaicos e palavras-sons e relaciona os conceitos com letras de músicas, como **Shimbalaiê** já apresentada anteriormente, assim como outras músicas de compositores brasileiros: Jorge Ben-jor, Toquinho, João Gilberto, Sérgio Bardotti e Luiz Enriquez.

No tópico **Mundo Conectado**, no título **A voz dos rios**, um texto apresenta a instalação **Rio:OIR** do artista Cildo Meireles e a cineasta Marcela Lordy com seu documentário **Ouvir o rio: uma escultura sonora de Cildo Meireles**. O livro sugere atividades que envolvem a pesquisa sobre a questão ambiental em relação a água na cidade dos/as alunos/as e experimentações de sons e sensações que se relacionam com as obras artísticas discutidas.

O tópico **Liguagem das artes visuais**, no título **Pinturas gigantes em cores e relevos**, um texto trata sobre os painéis pintados por Candido Portinari, **Paz e Guerra**. O livro apresenta o conceito de bidimensionalidade e tridimensionalidade e traz imagens de painéis de quatro artistas diferentes que lidam com pinturas em grande escala. Em seguida, duas imagens de pinturas que utilizam a tridimensionalidade são apresentadas.

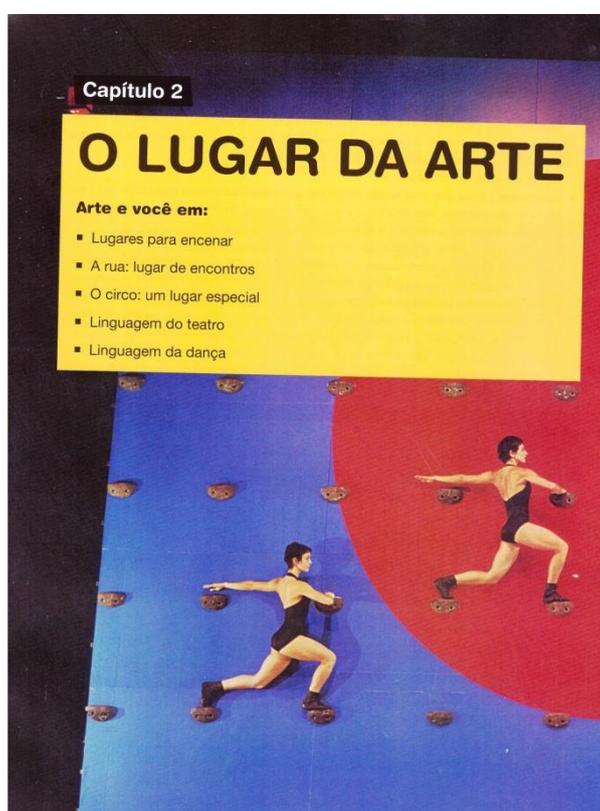
O tópico **Ação e criação**, sugere uma proposta pedagógica de produção de pinturas em suportes bidimensionais e tridimensionais. Na caixa de texto intitulada **Procedimentos artísticos**, há uma explicação sobre materiais que podem ser utilizados para a execução da proposta apresentada anteriormente.

O tópico **Linguagem da música, Sons e lugares** traz um texto sobre sons dos ambientes e convida os/as alunos/as a ouvirem atentamente os ruídos sônoros do ambiente em que estão, a fim de distinguí-los, observando as características peculiares de cada som. O tópico **Ação e criação** traz novamente o tema das palavras-sons por meio de uma proposta pedagógica, relacionando sons com palavras e desenhos. Em seguida, um breve texto apresenta as funções dos/as regêntes, compositores/as, maestros/as e intérpretes. Na caixa de texto, intitulada **Procedimentos artísticos**, uma proposta pedagógica sugere aos/as alunos/as experimentarem as funções anteriormente apresentadas, utilizando palavras-sons.

No tópicos **Misturando Tudo!**, sete questões retomam os conteúdos vistos no capítulo, convidando os/as alunos/as a refletirem sobre as obras artísticas de Candido Portinari e Maria Gadú.

No capítulo 2 intitulado **O lugar da arte**, há uma discussão sobre teatro e dança nos tópicos **Vem!**, por meio da apresentação de uma imagem da peça teatral **A rainha procura...**, e de uma imagem da **Companhia de Dança Brainstorm**. Algumas questões insitam os/as alunos a pensarem sobre as imagens trazidas e as linguagens artísticas apresentadas.

Figura 27 - Capítulo 2 - O Lugar da Arte



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 36)

O **Tema 1**, que inicia o capítulo 2, intitulado **Lugares para encenar**, apresenta um trecho da música **Metade** de Oswaldo Montenegro, seguido de um texto que discorre sobre os lugares nos quais as peças teatrais podiam ser realizadas na idade antiga e na contemporaneidade. Cinco imagens apresentam locais onde as peças teatrais gregas aconteciam e representações artísticas dos rituais relacionados com o teatro grego.

O tema 2 intitulado **A rua: um lugar de encontros**, apresenta uma imagem da pintura **Mulher na frente do sol** do artista Joan Miró. Em seguida, no título

Imagens e cores fantásticas, o livro trata do grupo cênico **Pernas Pro Ar** que se apresenta em locais públicos, inspirado no artista Joan Miró. Há três imagens do grupo em ação e um texto que discute sobre teatro de rua.

No tema 3 **O circo: um lugar especial**, um texto discorre sobre as origens históricas do circo, destacando as mudanças transcorridas nesta forma de arte na contemporaneidade. Sete imagens, dentre fotografias, ilustrações e obras artísticas são apresentadas neste tema.

No tópico **Mundo conectado, O circo e a tecnologia**, há um texto sobre o uso da tecnologia nos espetáculos circenses e há três imagens de fotografias de circos que utilizam de tecnologia em seus espetáculos para ilustrar o assunto.

No tópico **Mais de Perto, Improvisar e jogar**, a peça **A rainha procura...** é retomada por meio de um texto que apresenta o seu enredo junto a três imagens de fotografias do espetáculo. No tópico **Palavra do artista**, a artista Rhena de Faria, atriz que faz o papel de rainha na peça **A rainha procura...**, é apresentada por meio de um retrato da artista com um texto biográfico e um depoimento da mesma sobre seu trabalho de improvisação.

No tópico **Mais de Perto**, no título **Ouvir e dançar**, a linguagem da dança é abordada por meio do *Street Dance*, apresentado em um texto acompanhado de três imagens de fotografias que mostram grupos de dança em ação.

No tópico **Linguagem do teatro**, no título **A arte da improvisação**, um texto explica o conceito de improvisação no teatro. Apresenta duas companhias de teatro que trabalham com improvisação junto a suas imagens. No tópico **Ação e criação**, o livro sugere uma proposta pedagógica voltada para a linguagem teatral da improvisação por meio da mímica.

No título **Linguagem da dança, Dançando nas paredes**, o livro discorre brevemente sobre a linguagem da dança e apresenta o espetáculo de dança intitulado **Dínamo**, duas fotografias das apresentações do espetáculo são trazidas junto ao texto. No tópico **Ação e criação, Expressando um momento**, o livro sugere uma proposta pedagógica de criação de uma coreografia de dança realizada coletivamente.

Em **Misturando Tudo**, os conteúdos sobre dança e teatro vistos no decorrer do capítulo são retomados por perguntas que convidam os/as alunos/as a refletirem sobre os/as artistas que foram apresentados e os conhecimentos que foram adquiridos.

Após o encerramento dos dois capítulos, o tópico **Expedição cultural** apresenta perguntas que retomam os conteúdos vistos na primeira unidade do livro e sugere aos/as alunos/as o uso de um diário para anotação dos conteúdos aprendidos na unidade. Em **Conexão Arte**, algumas sugestões de livros, sites, músicas e vídeos sobre os conteúdos vistos na primeira unidade do livro são apresentadas. Por fim, a **Linha do tempo** encerra a unidade com o título **A pintura em grandes dimensões**, na qual traz onze imagens de obras trabalhadas no decorrer da unidade organizadas em ordem cronológica.

A Unidade 2 **Raízes**, se inicia com o capítulo **A floresta**, o qual apresenta os títulos **Vem Imaginar!** e **Vem tramar!**.

Figura 28 - Capítulo 1 - A Floresta



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 64).

No tópico **Vem Imaginar!**, uma imagem de um artefato indígena dos povos Wayana e Aparai é apresentada, seguida de nove questões que insitam os/as alunos/as a refletirem sobre o objeto. No título **Vem tramar!**, uma imagem de uma peneira confeccionada com um trançado característico da etnia Kaiabi é trazida, seguida de nove perguntas sobre o tema.

O tema 1 intitulado **A floresta dos curumins**, inicia-se com um trecho da letra da música **Benke** interpretada por Milton Nascimento. Em seguida, um texto discute sobre a música e a cultura indígena, bem como a questão da preservação das florestas. No título **A arte dos povos indígenas**, há um breve texto com uma imagem sobre a arte indígena brasileira e suas relações com a natureza.

No tema 2 **Seres imaginários**, uma imagem de um monumento oriental religioso que representa um dragão é trazida seguida de algumas perguntas sobre o objeto. Um texto discorre sobre como a arte e as formas de expressão podem variar em diferentes culturas. No título **Híbrida? Hã? ahhh...** há um texto sobre as diversas formas de representação da figura mitológica do dragão, com três imagens de pinturas e esculturas de diferentes culturas que representam o ser mitológico. A seguir, um texto compara as representações que a serpente possui em três culturas distintas, destacando seu caráter simbólico que muda de cultura para cultura. Para isso, nove imagens sobre as representações de serpentes abordam este tema. No título **Balaio de histórias**, a imagem de uma pintura que mostra uma índia Tupi segurando seu filho e um balaio com objetos é apresentada. Ao lado da pintura, algumas perguntas sugerem uma leitura de imagem. Em seguida, um texto discorre sobre a profissão de artista viajante como uma função que existiu antes da fotografia, na qual o/a artista registrava imagens que via em suas expedições. O texto também argumenta que as imagens produzidas pelos artistas viajantes carregavam valores culturais do olhar europeu de seu/sua produtor/produtora.

No título **Olhares, tramas e trançados da arte**, há uma imagem de uma pintura que representa a figura de uma índia e um texto que destaca o caráter idealizado das imagens apresentadas. Em seguida, dois detalhes das imagens anteriormente mostradas são trazidos junto a imagem de um cesto, com quatro perguntas que orientam a leitura das imagens.

No tópico **Mundo conectado**, no título **Arte: línguas e histórias**, há uma imagem e um poema. Um texto discorre sobre a imagem e o poema, destacando que as duas obras artísticas buscam valorizar a diversidade de línguas presentes no Brasil. Ao final do texto, o livro sugere uma proposta pedagógica de pesquisa sobre línguas indígenas.

No tópico **Mais de perto, Roda da imaginação**, há três imagens de objetos pertencentes às etnias Wayana e Aparai. Um texto destaca o objeto *maluana* que é confeccionado como uma roda com pinturas e fixado no teto das casas comunitárias

das etnias mencionadas. Uma imagem grande mostra a *maluana* com detalhes ampliados separadamente de cada símbolo pintado na roda.

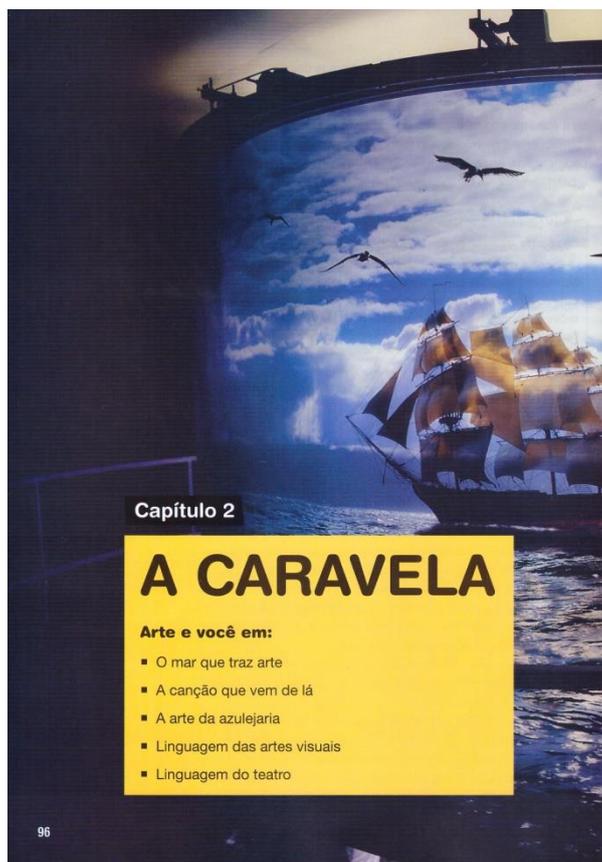
No tópico **Palavra do artista**, há um breve texto com informações sobre Lúcia Hussak van Velthem, que além de antropóloga e museóloga, também trabalha com fotografias. Em seguida, há um depoimento da artista sobre a *maluana* seguido de uma ilustração que mostra um desenho usado nas bordas do objeto.

No tópico **Mais de perto**, no título **Tramas da arte indígena**, há cinco imagens de padrões e trançados indígenas brasileiros. Um texto discute sobre os padrões indígenas e seus significados culturais. O tópico **Palavra do artista**, trata sobre o povo Kaingang. Um breve texto discorre sobre a cultura da etnia Kaingang acompanhado de um trecho de um de seus mitos. Duas fotografias acompanham os textos mostrando os objetos confeccionados pelos indígenas.

No tópico **Linguagem das artes visuais**, um texto discorre sobre como as representações indígenas, mostradas no decorrer do capítulo, apresentam formas que representam animais e mitos da cultura indígena de maneira estilizada. São onze imagens entre animais, padrões indígenas e fotografias dos animais representados pelas etnias. No tópico **Ação e criação**, o livro sugere uma proposta pedagógica de criação de seres mitológicos por meio da linguagem visual, propondo a elaboração de uma pintura em formato de roda como as *maluanas*. Em **Linguagem das artes visuais, Simetria**, há oito imagens de cestos, balaios e padrões indígenas. Um texto destaca a simetria nos desenhos, pinturas e cestarias indígenas e apresenta três tipos de simetria: especular, translação e rotação. O tópico **Ação e criação, Padrões abstratos** sugere uma proposta pedagógica de criação de uma padronagem, assim como as indígenas, inspiradas em elementos da vida cotidiana dos/as alunos/as. No tópico **Misturando tudo**, dez questões retomam os conteúdos vistos no decorrer do capítulo sobre arte indígena e encerra o capítulo 1.

O capítulo 2 intitulado **A caravela**, há três temas e duas linguagens: a linguagem das artes visuais e a linguagem do teatro.

Figura 29 - A Caravela



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 36).

O capítulo inicia com o tópico **Vem criar!**, trazendo a imagem de uma caravela seguida de um poema. No tópico **Vem encenar!**, a imagem de um detalhe de um chafariz de Portugal mostra duas caravelas, junto a um trecho de uma peça de teatro.

No tema 1, **O mar que traz arte**, desse capítulo, há uma gravura e um trecho de uma música. Um texto discorre sobre a letra da música e relaciona com a chegada dos europeus às praias brasileiras. No título **Artes que se encontram**, há três imagens e um texto que destaca a chegada dos europeus ao Brasil, mostrando as formas de arte que se desenvolveram no país, desse encontro de culturas dos estrangeiros com as culturas indígenas que já existiam no local.

No tema 2, **A canção que vem de lá**, **O canto do outro lado do mar**, há uma imagem de uma partitura, seguida de um texto explicativo sobre um tipo de música chamada villancico, que chegou ao Brasil com os europeus, destacando as características que constituem este tipo de música.

No tema 3, **A arte da azulejaria**, há quatro imagens de arte produzida em azulejo, um texto explicativo destaca a origem da palavra azulejo. No título **Azulejos, simetrias, padrões, abstração, figuração: um caldeirão cultural**, há cinco imagens e um texto que discorre sobre a diferença entre arte em azulejo abstrata e a arte em azulejo figurativa, destacando suas características estéticas e suas origens culturais.

No tópico **Mundo conectado, Um mar de mistérios**, há duas imagens de fotografias tiradas no fundo do mar com um texto sobre as artes visuais que representam os mistérios do mar e das criaturas não conhecidas. No tópico **Mais de perto**, há cinco imagens junto a um poema e um texto que trata sobre as obras artísticas apresentadas no tópico.

Em **Mais de perto, Teatro jesuítico**, seis imagens de pinturas brasileiras mostram os encontros culturais dos/as europeus com os/as índios/as, junto a quatro trechos de uma mesma peça teatral. Um texto explicativo destaca que quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram nas artes cênicas uma forma de catequizar os índios que viviam no país, por isso desenvolveram peças didáticas para esta finalidade.

No tópico **Palavra do artista**, é apresentado o Padre Serafim Leite (1890-1969) junto a um texto explicativo sobre as origens do teatro brasileiro e sua relação com a religião católica. Em seguida, um depoimento do Padre Serafim, no qual o padre comenta sobre as características do teatro jesuítico no Brasil.

No tópico **Linguagem das artes visuais**, no título **Azulejo Invasor?**, um breve texto destaca que o uso do azulejo nas artes vem sendo reinventado por artistas contemporâneos e apresenta seis imagens de obras que se utilizam do azulejo em suas produções. No tópico **Palavra do artista**, o coletivo mineiro **Poró** é apresentado junto ao depoimento dos dois artistas que compõe o grupo. No tópico **Ação e criação**, o livro sugere uma proposta pedagógica de criação de desenhos padronizados inspirados na arte em azulejo estudada no capítulo e a exposição dos desenhos feitos em forma de mural.

Em **Linguagem do teatro**, há três imagens de apresentações de autos acompanhadas de um texto que discorre sobre esta forma de teatro. O título **Palavra do artista**, trata do grupo Cupuaçu (1986) com um breve texto sobre o grupo que faz apresentações artísticas de dança e música, realizando atividades sociais junto a comunidade e promovendo ações educativas com oficinas, cursos e palestras. Um

depoimento do grupo sobre os trabalhos realizados é trazido após o texto e junto a uma imagem do grupo.

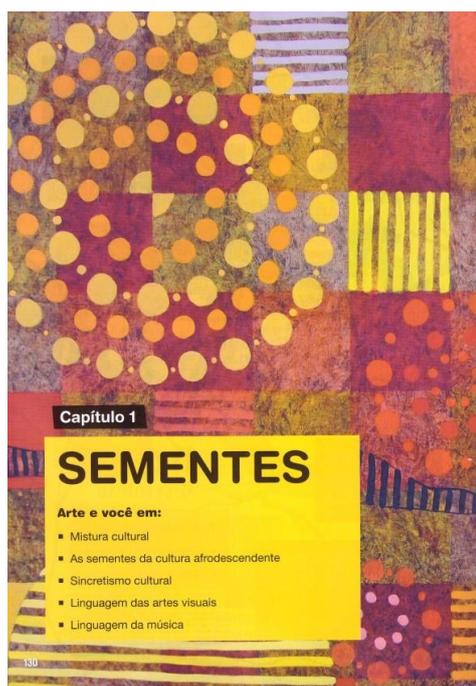
No tópico **Ação e criação**, o livro sugere uma proposta pedagógica que explora a linguagem do teatro por meio de três jogos envolvendo a mímica.

O tópico **Misturando Tudo** traz onze questões que orientam os/as alunos/as a refletirem sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer do capítulo retomando os temas vistos. Em **Expedição cultural**, doze perguntas retomam os temas estudados no decorrer da unidade, sugerindo a reflexão e a pesquisa sobre os conteúdos retomados. Em seguida, o livro sugere que o/a aluno/a continue registrando os novos conhecimentos artísticos e experiências adquiridas no seu diário de artista, iniciado na primeira unidade.

Em **Conexão Arte**, seis links sobre arte de azulejaria são sugeridos seguidos de quatro livros, duas músicas, dois documentários e uma série de tv que se relaciona com os temas vistos. Por fim, uma linha do tempo mostra doze obras de arte vistas na unidade em ordem cronológica.

A unidade 3, **Povos arteiros**, inicia com o capítulo **Sementes**, que apresenta os tópicos **Vem olhar!** no qual mostra uma imagem de pintura sobre prato, seguida de treze questões que insitam a reflexão sobre a obra artística.

Figura 30 - Sementes



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 130).

No tópico **Vem cantar!**, um trecho de música é trazido, seguido de uma imagem do cantor e oito questões sobre o assunto.

O tema 1, intitulado **Misturando cultural**, inicia com uma imagem de uma pintura, seguida de um trecho de cordel. Um texto discorre sobre a mestiçagem cultural no contexto brasileiro. No título **O que é cultura?**, há uma imagem de uma pintura brasileira e um texto explicativo, destacando o conceito de cultura e o patrimônio cultural. No final do texto, há uma proposta pedagógica de produção de arte e pesquisa sobre o tema.

No tópico **Mundo conectado, Donos da arte de jogar e da arte de pintar**, uma imagem de uma pintura em tela é apresentada junto a um texto que destaca o futebol como um esporte culturalmente valorizado no Brasil.

No tema 2, intitulado **As semestres da cultura afrodescendente**, há uma imagem de uma obra artística em litogravura, seguida de sete questões sobre a imagem. Um texto destaca algumas informações sobre a artista e a obra apresentada. No título **A cultura afrodescendente**, um texto explicativo, junto a uma fotografia de uma exposição do Museu Afro Brasil, discorre sobre a cultura afrodescendente e suas relações com a cultura brasileira.

Em **Mundo conectado, Acestralidade tecendo histórias**, uma imagem do artista Maximiliano dos Santos, conhecido como Mestre Didi, é apresentada junto a um breve texto que comenta a relação das obras do artista com as culturas africanas.

No título **Palavra do artista**, há uma fotografia do artista Mestre Didi junto a duas de suas esculturas, acompanhada de um breve texto biográfico e algumas palavras do artista sobre seu trabalho.

No tema 3, **Sincretismo cultural**, duas imagens mostram duas esculturas, com um breve texto contendo informações sobre as esculturas. O título **O que é sincretismo cultural?**, traz três imagens, um texto sobre sincretismo cultural e uma letra de música sobre o assunto. Finaliza com perguntas que convidam os/as alunos/as a reflexão sobre as imagens, os textos e as letras de músicas vistas neste tema.

No tópico **Mais de perto**, intitulado **Sementes do pensamento**, a obra **Assentamento** da artista Rosana Paulino é apresentada novamente, seguida de seis perguntas sobre o tema, linhas e cores utilizadas pela artista e os possíveis

significados da obra artística. Em seguida, há informações sobre a obra de arte, destacando a técnica utilizada em sua produção.

No tópico **Palavra do Artista**, a artista contemporânea Rosana Paulino é trazida em um depoimento da artista direcionado aos/as alunos/as junto a um retrato da mesma.

Em **Mais de perto, O som da miscigenação**, há uma imagem das bandas Chico Science e Nação Zumbi junto a um texto que traz informações sobre os trabalhos dos artistas.

No tópico **Palavra do artista**, um texto explicativo traz uma breve biografia de Chico Science junto a uma imagem da capa do CD **Afrociberdelia** e a algumas palavras do artista estudado.

No tópico, **Linguagem das artes visuais**, no título **Risca e rabisca**, há uma imagem que mostra a série **Multidões**, do artista Guilherme Kramer, seguida de um trecho da letra de música. Há quatro imagens sobre o processo de criação da série multidões, junto a um texto sobre a obra apresentada. No título **Os elementos das linguagens visuais**, um texto destaca alguns elementos formais que constituem as formas de expressões visuais como linha, forma, ponto e cor relacionado com a arte de Guilherme Kramer.

No tópico **Ação e criação**, um texto explica os materiais utilizados para produção de desenhos. No título **Procedimentos artísticos**, sugere uma proposta pedagógica de experimentação dos materiais anteriormente mencionados como, por exemplo, o lápis grafite propondo exercícios de traços que exploram diferentes texturas, intensidades de riscos, formas de linhas, tonalidades e suportes.

No título **Aquarelas**, há três imagens acompanhadas de textos que apresentam os materiais para a produção de pinturas em aquarela como os pigmentos, solventes e aglutinantes. Em **Procedimentos artísticos** fazem sugestões das possibilidades de utilização da tinta aquarela, propondo experimentações da tinta de diferentes formas.

No título **Impressões de imagens por transferência**, um breve texto retoma a técnica de transferência utilizada pela artista, já apresentada Rosana Paulino, destacando o conceito de poética pessoal. O tópico **Procedimentos artísticos**, traz um passo a passo ilustrado do processo de transferência de imagens mencionado anteriormente.

No tópico **Mundo Conectado**, **As artes abraçam as ciências**, duas imagens sobre tonalidades de lápis grafite são apresentadas juntos a um texto explicativo sobre as diferenças de tipos de lápis grafite.

No tópico **Linguagem da música**, intitulado **este som é a nossa cara!**, há duas imagens sobre as bandas já apresentadas Nação zumbi e Chico Science, um texto discorre sobre o uso de música e instrumentos eletrônicos mesclado com instrumentos tradicionais da cultura brasileira, destacando a mistura de ritmos das bandas apresentadas.

No tópico **Ação e criação**, **Vamos criar uma *playlist*?**, o título **Procedimentos artísticos**, sugere a organização de um *sarau*, no qual sejam tocadas músicas escolhidas pelos/as alunos/as. Além disso, o livro propõe a criação de espaços virtuais, nos quais os/as alunos/as possam compartilhar suas preferências musicais e discutir sobre elas.

O tópico **Misturando tudo!**, retoma as obras de artes plásticas e música que foram estudadas no decorrer do capítulo e apresenta algumas perguntas para a reflexão sobre os temas vistos.

O capítulo 2, **O reino**, inicia com o tópico **Vem dançar!**, o qual traz a imagem de uma fotografia do grupo Maracatu Baque Solto, seguido de um texto poético.

Figura 31 - Capítulo 2 - O Reino



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 158).

No tópico **Vem cantar!** há um texto poético junto a uma ilustração da figura de Chico rei. Em seguida, o livro traz a letra de uma música sobre Chico Rei. No tema 1, **Brincantes ao som do gonguê**, uma fotografia de um grupo de Maracatu seguida do trecho de uma música é apresentada. No título **Sons, ritmos e movimento!**, um texto destaca as relações entre o som e a dança. Há também uma imagem de uma pintura rupestre representando a dança e algumas perguntas para insitar os/as alunos/as a reflexão sobre a imagem.

No tema 2, **Histórias dançadas e cantadas**, há duas imagens de pinturas que representam danças brasileiras. O texto destaca que a dança pode servir para contar histórias de culturas, enfatizando que no Brasil Colônia também existiam outras culturas além da portuguesa, como as culturas indígenas.

No título **Danças e contos que contam histórias**, um texto, acompanhado de uma imagem, explica que as danças e cantos se inspiram em histórias e culturas distintas que podem mobilizar diversas pessoas a produzirem roupas, músicas, instrumentos e danças, tornando-se festas tradicionais como a congada, a festa do boi de mamão e boi de reis.

Em **Mundo conectado**, no título **A geografia da dança**, sugere uma proposta pedagógica na qual os/as alunos/as podem criar um mapa do Brasil com informações sobre as danças populares de cada região em forma de um jogo com charadas, três quadros ilustrados acompanham o texto explicativo.

No tema 3, **Ouvindo musical**, uma imagem mostra a fotografia de uma apresentação de maracatu, seguida de um trecho de música. Um breve texto discorre sobre a música apresentada. No título **Música de estilos múltiplos**, um trecho da letra de uma música é apresentado e um texto destaca que o Brasil possui uma grande variedade de estilos musicais, enfatizando as características e influências do maracatu.

No título **O maracatu do Chico Rei**, há três imagens junto a um texto que aborda a música **Maracatu do Chico Rei**, destacando algumas informações técnicas sobre a música.

No título **O maracatu moderno**, há três trechos de letras de músicas acompanhando a imagem dos respectivos músicos, os quais foram inspiradas na dança tradicional do maracatu. Um texto explicativo traz informações sobre as letras e músicos/as apresentados/as.

Em **Mundo conectado**, **O poeta curioso**, há a imagem de um retrato de Mário de Andrade pintado por Tarsila do Amaral junto a um texto, destacando que o poeta foi um pesquisador do folclore nacional. Algumas perguntas insitam os/as alunos/as a refletirem e pesquisarem sobre o folclore de sua região.

No tópico **Mais de perto**, há a imagem de uma fotografia da entrada da Mina de Chico Rei localizada em Ouro Preto em Minas Gerais, seguida de um trecho da letra da música **Chico Rei**. Além disso, neste tópico, há um poema sobre o assunto, acompanhado de um texto que explica quem foi o Chico Rei e suas relações com a cultura brasileira. Neste tópico ainda tem uma ilustração de Chico Rei e a imagem de um cartaz de um filme sobre a sua vida.

O título **Palavra do artista**, traz o artista Mestre Salustiano. Uma imagem do retrato do artista é apresentada junto a um texto sobre sua vida e obra. Uma frase de Mestre Salustiano acompanha uma ilustração sobre o artista, encerrando o tópico.

O tópico **Mais de perto**, **A sambada**, inicia com a imagem da apresentação do grupo de maracatu, acompanhando um texto com informações sobre esta dança.

O título **Palavra do artista**, trata sobre o artista Manuel Salustiano Filho por meio de uma fotografia do pai do artista, acompanhado do cantor Gilberto Gil e um

texto explicativo que destaca informações biográficas sobre Manuel Salistianu Filho, seguido de um pequeno depoimento do mesmo.

No tópico **Linguagem da música**, há duas imagens, uma pintura e uma escultura, junto a um texto que discorre sobre a linguagem musical e suas especificidades no que diz respeito a sua escrita e elementos que a compõe. No tópico **Ação e criação**, no título **Procedimentos artísticos**, o livro sugere uma proposta pedagógica de musicalização no qual os/as alunos/as dizem a sequência de notas de maneira crescente e decrescente. O livro traz um texto sobre outros elementos que compõe a linguagem da música como o arranjo musical e o grupo de percussão. No tópico **Ação e criação, Criando uma alfaia**, o livro apresenta, no título **Procedimentos artísticos**, um passo a passo de como criar um instrumento tradicional de percussão do maracatu, a alfaia.

No tópico **Ação e criação** intitulado **Notação musical e partitura: para ler e tocar**, o livro sugere uma proposta pedagógica de ler e tocar uma notação musical com palmas em um ritmo de oito tempos. Em **Procedimentos artísticos** o livro propõe a criação de uma notação musical diferente da apresentada anteriormente.

No título **Cena musical**, contido em mais um tópico de **Ação e criação**, o livro sugere uma proposta pedagógica que envolve atuação e música. O título **Procedimentos artísticos**, traz um texto que pode ser apresentado e interpretado junto a uma música cantada acompanhada de percussão.

No tópico **Linguagem da dança**, uma imagem de uma fotografia de uma apresentação de um grupo de maracatu é trazida junto a um texto explicativo que destaca os passos de dança e os movimentos corporais que podem ser explorados na linguagem da dança, enfatizando elementos que compõe essa forma de arte, como ritmo, velocidade, deslocamento espacial e coreografia.

No tópico **Ação e criação, Vamos dançar o maracatu?**, o livro traz um trecho de um texto de Mário de Andrade sobre a dança do maracatu. Em **Procedimentos artísticos**, um passo a passo ilustrado sugere possibilidades de passos e movimentos para dançar o maracatu. Um texto propõe a pesquisa sobre a dança do maracatu e suas influências, a fim de que os/as alunos/as possam ampliar o repertório de passos e movimentos de dança do maracatu.

O tópico **Misturando tudo!**, retoma os conteúdos vistos por meio de questões sobre as relações entre música, dança e maracatu estudados no decorrer do capítulo.

Em **Expedição Cultural**, dez questões insitam os/as alunos/as a refletirem sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer da unidade. O livro sugere que os/as alunos/as continuem a anotar as novas experiências artísticas adquiridas no diário de artista. Em **Conexão arte**, o livro traz cinco links de sites que se relacionam com os conteúdos estudados na unidade. Além disso, são apresentados três livros, cinco músicas, dois documentários e uma apresentação de coro. Por fim, a linha do tempo **Afrodescendentes: arte e cultura**, mostra obras vistas no decorrer da unidade organizadas cronologicamente.

4.3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Seguindo os procedimentos metodológicos, as imagens de obras artísticas analisadas dos livros do 6º ano da coleção **Projeto Mosaico** e da coleção **Por Toda Parte**, foram selecionadas, considerando as artes visuais produzidas por artistas brasileiros. Em seguida, as imagens passaram por uma segunda seleção, por meio de quatro critérios, são eles, a) as obras que trazem o/a negro/a como temática, b) as obras que foram produzidas por artistas negros/as, c) as obras que apresentam estética de inspiração afro-brasileira e d) as obras de rituais ou manifestações culturais que apresentam relações com as religiões de matriz africana e cultura negra. Por último, as imagens selecionadas pelos critérios citados foram divididas em dois grupos: 1 e 2. O grupo 1 diz respeito às imagens selecionadas cuja o texto dos livros discutem os/as artistas produtores/as ou elementos visuais que compõe as imagens e/ou que discorrem sobre as manifestações coletivas culturais que apresentam. O grupo 2 abrange as imagens que são utilizadas de maneira ilustrativa, ou seja, em que não há discussão textual sobre a imagem. A análise considera o discurso textual do livro sobre as imagens que foram selecionadas no Grupo 1.

A análise do texto sobre as imagens selecionadas no Grupo 1 focou na arte afro-brasileira como conteúdo escolar. Para isso, procuro observar nos livros se as obras artísticas e o discurso textual estão relacionados com a arte afro-brasileira, e de que forma esta relação é estabelecida. Investigo se no texto sobre as imagens selecionadas no grupo 1, há uma contextualização histórica ou discussão estética e cultural das obras artísticas que sinalize a identificação das mesmas com a arte afro-brasileira.

Verifico se há uma orientação para a leitura de imagem das obras apresentadas, e de que forma esta leitura é conduzida. Rossi (2011) destaca os aspectos dos cinco estágios da compreensão estética elaborados por Housen. Nestes estágios, o sujeito que aprecia a obra artística tem diferentes percepções que consideram diversos aspectos das imagens. O primeiro estágio, também chamado de descritivo ou narrativo, apresenta estrutura mais simples dos cinco estágios, no qual o sujeito percebe a obra, considerando apenas o seu ponto de vista. Neste estágio, a principal questão que move a leitura de imagem do sujeito é "o que" está sendo apresentado na imagem. No segundo estágio, chamado de construtivo, o leitor percebe os diversos elementos que compõe a imagem, os analisando de maneira hierárquica, a fim de compreender como estão organizados. As principais perguntas que movem a leitura de imagem do sujeito no segundo estágio é o "como?": como a obra está organizada? como ela feita? Este leitor busca elaborar uma estrutura para a leitura da imagem, além disso, neste estágio a arte é concebida em serviço de uma função utilitária. O terceiro estágio, chamado de estágio classificativo, o leitor acrescenta as perguntas "quem" e "porque", ou seja, este leitor quer saber quem produziu a obra que está sendo apreciada e porque produziu, buscando para isso, informações para além das presentes na imagem, como, por exemplo, o conhecimento da história da arte e da história do artista, a fim de contextualizar a imagem e classificá-la, considerando seu contexto social, histórico e estético. Suas análises não são mais pessoais, mas consideram valores socialmente aceitos sobre arte. No quarto estágio, interpretativo, a leitura se torna mais individualizada. Neste estágio, o leitor é capaz de classificar como no anterior, mas a emoção é retomada, e a leitura da obra envolve a emoção junto a classificação. Porém, as relações afetivas com a obra não são associadas às emoções pessoais, mas às questões coletivas. O/a leitor/a percebe que não existe apenas uma perspectiva válida para a leitura de imagem, e, por isso, a pergunta que endereça sua análise é a pergunta "quando", não em um sentido classificatório, mas a fim de compreender quando os sentimentos aparecem e reaparecem na interpretação da imagem. Por fim, no quinto e último estágio, chamado de estágio recreativo, o/a leitor/a possui conhecimento sobre história da arte geral, ou até sobre a obra e o/a artista que está sendo apreciado. Busca compreender a obra em seus diversos níveis, ele procura estabelecer um equilíbrio entre emoção e cognição. Não

há uma pergunta dominante na resposta e sim uma interação entre as diversas perguntas dos estágios anteriores (ROSSI, 2011).

Dessa forma, procuro observar se há um direcionamento para a apreciação estética das imagens selecionadas que sinalizem o estudo não superficial das obras relacionadas com a arte afro-brasileira, analisando se há um direcionamento para a compreensão estética das mesmas.

Realizada esta primeira etapa, investigo qual o conceito de arte afro-brasileira foi utilizado nos livros. Por fim, relaciono o discurso do texto contido no livro para analisar a arte afro-brasileira com base nos conceitos de Foucault (1999).

4.4 ANÁLISE DO LIVRO DA COLEÇÃO PROJETO MOSAICO

Dentre as cinquenta e duas obras brasileiras, foram selecionadas um total de onze imagens pelos critérios de seleção a, b, c e d. Das onze imagens, três são festas tradicionais, duas são performances, uma escultura, duas pinturas, uma fotografia, uma obra de artes plásticas e uma relacionada ao *design* e moda.

Tabela 8 - Seleção por critérios a, b, c e d - Livro da coleção **Projeto Mosaico**

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	OBRAS			NÚMERO DE OBRAS
	Título da Obra	Artista	Categoria	
a) Temática Negra	Os Pescadores	Di Cavalcante	Pintura em Tela	4
	Poder	Carlos Vergara	Fotografia	
	Parangolé	Hélio Oiticica	Performance	
	Festa do Boi-Bumba	D. Vanni	Pintura em Tela	
b) Artistas Negros/as	Objetos para tampar o sol de seus olhos	Paulo Nazareth	Performance	3
	Fardão Luta e Fardão Eu vi Cristo	Arthur Bispo do Rosário	Artes Plásticas	
	Coleção Floração	Lena Santana	Moda	
c) Estética Negra	Coleção Floração	Lena Santana	Moda	1
d) Arte ritual/	Ex-votos	Artista	Escultura em	4

cultural		desconhecido	madeira	
	Bloco Ilu Obá de Min	Manifestação coletiva	Manifestação cultural	
	Maracatu	Manifestação coletiva	Manifestação cultural	
	Bumba meu Boi	Manifestação Coletiva	Manifestação cultural	

Organizado pela autora, 2018.

Das onze imagens selecionadas pelos critérios de seleção, nove imagens foram enquadradas no grupo 1, e duas no grupo 2.

Tabela 9 - Separação de obras em grupo 1 e 2

Grupo	Título	Artista	Categoria	Total
Grupo 1	Os Pescadores	Di Cavalcante	Pintura em Tela	9
	Poder	Carlos Vergara	Fotografia	
	Parangolé	Hélio Oiticica	Performance	
	Objetos para tampar o sol de seus olhos	Paulo Nazareth	Performance	
	Fardão Luta e Fardão Eu vi Cristo	Arthur Bispo do Rosário	Artes Plásticas	
	Coleção Floração	Lena Santana	Moda	
	Ex-votos	Artista desconhecido	Escultura em madeira	
	Maracatu	Manifestação coletiva	Manifestação cultural	
	Bumba meu Boi	Manifestação Coletiva	Manifestação cultural	
Grupo 2	Festa do Boi-Bumba	D. Vanni	Pintura em Tela	2
	Bloco Ilu Obá de Min	Manifestação coletiva	Manifestação cultural	

Organizado pela autora, 2018.

4.4.1 Análise Grupo 1

A primeira imagem do livro do sexto ano do **Projeto Mosaico** que foi selecionada é uma escultura em madeira que integrou a exposição **Negras memórias, memórias de negros** realizada em Belo Horizonte. Esta imagem foi

posta no capítulo 1, **A representação do corpo**, no tópico painel **Representações do corpo**. A figura 33 mostra a imagem da escultura apresentada no livro.

Figura 32 - Escultura ex-voto

Escultura • Brasil • Século XX



Reprodução/Catálogo da exposição *Negras memórias, memórias de negras*.

Autor desconhecido, sem título [ex-voto], século XX. [Escultura em madeira, coleção particular. Apresentada na exposição *Negras memórias, memórias de negras*, realizada em Belo Horizonte, MG, em 2003.]

Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

A escultura de madeira representa uma figura humana masculina. No pescoço, há um colar com um coração pendurado. O corpo é produzido em uma peça inteiriça de madeira talhada em forma ereta com os braços unidos ao tronco e

os pés voltados para frente, a cabeça parece ter sido feita em uma segunda peça de madeira e encaixada no tronco. A escultura do ex-voto apresenta formas simplificadas, isso não significa que a técnica utilizada para sua produção fosse pouco apurada, já que é possível observar o polimento da madeira que foi trabalhada com refinamento.

A imagem foi selecionada para esta análise porque atende ao critério *d*, pois apresenta relação com as culturas africanas, ou seja, uma obra afro-brasileira de arte ritual ou cultural. Os ex-votos estão ligados ao universo religioso e as formas de representações africanas, contudo, o livro não faz uma discussão estética sobre a escultura e não estabelece relações com a arte afro-brasileira. O texto do livro sinaliza uma possível relação dos ex-votos com a cultura afro-brasileira apenas na legenda da imagem que pode ser observada na figura 33, a qual indica que a escultura apresentada faz parte da exposição **Negras memórias, memórias de negros**. Dessa forma, a relação da escultura com a cultura afro-brasileira fica implícita e está sujeita a forma como o/a professor/a orienta o uso do material didático.

Um texto abaixo da imagem aborda o significado religioso dos ex-votos, discorrendo sobre sua função de cura. "Elas são feitas com a intenção de capturar uma doença, transferindo-a do corpo para a representação" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.25). Assim, o livro utiliza a escultura para abordar o tema da representação do corpo na arte com uma finalidade mágica e se restringe a explicar a função utilitária do objeto artístico apresentado. Após a breve explicação sobre a função do ex-voto, há uma pergunta, "Qual seria o pedido que acompanhava essa obra?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.25). A pergunta apresentada pode funcionar como uma forma de despertar o interesse do/a aluno/a em observar a imagem para tentar compreender a função utilitária, contudo, outras questões como a estética e o contexto cultural e histórico que permeiam a obra não são discutidas, por tanto, a pergunta por si só, não direciona a leitura e a compreensão estética da obra.

No mesmo tópico, o livro traz a imagem de uma pintura de Di Cavalcante que aborda a temática negra, por isso foi selecionada dentro do critério de seleção *a*, já que é uma obra que traz o/a negro/a como temática. Trata-se da obra **Os pescadores**, 1951. O texto explicativo discute que o autor do quadro produzia frequentemente obras, nas quais a figura humana está presente, ou seja, a

representação do corpo humano se repete na produção do artista, observação que sinaliza a escolha do artista para o tópico **Painel: Representações do corpo**. O texto ainda comenta brevemente sobre a biografia de Di Cavalcante, destacando

Figura 33 - Di Cavalcanti - Os pescadores



que ele foi um dos artistas expoentes da Semana de Arte Moderna.

Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Ao final do texto explicativo, há uma questão para reflexão sobre a pintura, "Observe a proporção das figuras: que partes dos corpos dos personagens aparecem em destaque?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.26). Esta questão propõe aos/às alunos/as observarem a obra e refletirem sobre as particularidades estéticas da representação da figura humana. A pergunta direciona os/as alunos/as a perceberem os elementos que compõe a imagem para a além da composição total. Ao questionar quais são os elementos da imagem que estão em destaque, o livro interpela o/a aluno/a a estabelecer uma hierarquia de importância dos elementos apresentados, aspecto que caracteriza o estágio classificativo do

desenvolvimento estético de Housen, destacado por Rossi (2011). A pintura apresenta dois corpos negros em proporções distorcidas, representados com mãos, braços e pernas robustas enquanto executam o trabalho de pescadores. O texto explicativo diz que os corpos apresentados na pintura **Os pescadores** são "corpos fortes", e sugere que esta seja uma característica estética das representações de figuras humanas das pinturas de Di Cavalcante, destacando que o artista estava interessado em retratar os tipos físicos brasileiros. Ao afirmar que Di Cavalcante representa tipos físicos brasileiros, tratando-se da pintura **Os pescadores**, o discurso do livro implica que o povo negro está presente no Brasil e compõe a identidade da população brasileira.

Uma possível leitura é que o artista representou os corpos dos pescadores evidenciando os membros utilizados no trabalho de maneira robusta para sinalizar a relação entre esta população com os trabalhos braçais. Contudo, o texto do livro não menciona em nenhum momento a população negra representada no quadro de Di Cavalcante, nem estabelece relações explícitas entre o corpo negro e o trabalho braçal, restringindo-se a questões estéticas que por si só não discute a presença negra na representação dos pescadores de Di Cavalcante. O livro faz insinuações sobre a relação entre o corpo negro, a identidade nacional e o trabalho braçal ao abordar a obra **Os pescadores** de Di Cavalcanti, mas esta relação não é explicitamente debatida no texto do livro.

Cunha (1983) destaca que Di Cavalcante é um dos artistas que podem ser enquadrados no segundo grupo de artistas afro-brasileiros, porque aborda a temática afro-brasileira conscientemente de maneira contínua em seu trabalho, contudo, não observo no texto do livro, nenhuma tentativa de relacionar o artista com a arte afro-brasileira.

No capítulo 2, **O corpo fala**, o negro aparece sobre o olhar do artista plástico e fotógrafo gaúcho Carlos Vergara. Assim, a fotografia **Poder** atende o critério de seleção, porque traz o/a negro/a como temática. A figura 35 apresenta a imagem discutida no livro.

Figura 34 - Carlos Vergara - Poder



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

A fotografia sugere que o corpo pode servir como meio de expressão. Dessa forma, um texto sobre a fotografia destaca Carlos Vergara que fotografou um bloco de carnaval tradicional chamado **Cacique de Ramos**, no qual os/as participantes se fantasiam com adornos indígenas e se intitulam todos/as de caciques de maneira que não há hierarquia entre as pessoas

Na foto de Carlos Vergara, há três figuras masculinas negras no primeiro plano da fotografia com a palavra "poder" escrita no peito. Em segundo plano, um aglomerado de pessoas movimentam-se por uma área pública. Ao fundo, os prédios característicos de um cenário urbano enfatizam o espaço público no qual o bloco se apresenta, conforme a figura 35. A fotografia em preto e branco, mais distante da realidade colorida da visão, facilita ao olhar do espectador buscar um significado além da realidade visual. A ausência de cores destaca outras características presentes na imagem como as texturas, volumes e nuances que compõe a fotografia. Isto ocorre porque as cores apresentam significados e informações específicas. "A cor não apenas tem um significado compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que se dá através do significados simbólicos a ela vinculados (DONDIS, 1997, p.69)". Assim, a ausência destes significados deixam o destaque para outros elementos presentes na imagem.

Sobre a imagem apresentada, o livro destaca que a fotografia de Carlos Vergara mostra o caráter subversivo do carnaval. "As imagens de Carlos Vergara mostram que a suspensão das regras cotidianas que acontece no Carnaval permite às pessoas manifestar seus desejos. Você acha que esta imagem é forte? Por quê?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.46). As perguntas orientam uma interpretação pessoal que leva em conta o todo da imagem, não há um direcionamento para a leitura dos elementos que compõe a fotografia, da temática ou do artista produtor.

O texto destaca que no carnaval as pessoas comunicam seus desejos deixando de lado as regras do cotidiano, sendo assim, uma possível leitura é a de que o corpo negro apresentado na obra expressa o desejo de poder, como se no carnaval estivesse suspensa a realidade rotineira do racismo que hierarquiza negros e brancos. A expressão séria e descontente dos três protagonistas da fotografia contrastam com o significado da palavra escrita nos corpos, como se as figuras soubessem a distância que separa o desejo da realidade.

A obra de Carlos Vergara e as questões suscitadas pelo texto explicativo podem estimular a discussão sobre o racismo por meio da arte, contudo, o texto não faz menção sobre a temática negra nem sobre racismo e preconceito, cabendo ao/a professor/a optar por fazer essa discussão com os/as alunos/as.

Dessa forma, como não há um direcionamento maior da leitura estética da imagem apresentada no livro, as duas questões, por si só, podem levar o/a leitor/a a uma interpretação pessoal, característica do primeiro estágio de desenvolvimento estético de Housen (ROSSI, 2011).

Carlos Vergara não possui um trabalho de continuidade da temática negra, assim, o tema negro é abordado por um artista que não é afro-brasileiro. Não há no discurso do livro sobre a obra de Carlos Vergara menção do termo afro-brasileiro, nem tentativas de relacionar a obra do fotógrafo com a cultura afro-brasileira.

O tópico Painel apresenta artistas que se utilizam do corpo como possibilidade de expressão, por exemplo, a performance de Paulo Nazareth (Figura 36).

Figura 35 - Paulo Nazareth - Objetos para tampar o sol de seus olhos (2010)



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Esta imagem atende o critério de seleção b, por ser uma foto produzida por um artista negro. O texto explicativo que acompanha a imagem do artista, destaca que Paulo Nazareth nasceu na cidade Governador de Valadares, que é conhecida por ter um grande fluxo de pessoas que imigraram para os Estados Unidos, e relaciona este fato com a performance do artista que consistiu em um ato simbólico, no qual o mesmo viajou andando de Belo Horizonte até Miami.

A fotografia da figura 36, apresentada no livro sobre a obra de Paulo Nazareth, exhibe o artista com um objeto feito de folhas na cabeça. Em segundo plano, uma parede laranja compõe o fundo colorido. A legenda da imagem informa que se trata de um dos "objetos para tampar o sol de seus olhos", sabendo que Paulo Nazareth viajou a pé para Miami, fica implícito que se trata de uma fotografia tirada durante sua viagem.

O livro estabelece relações entre a performance de Paulo Nazareth com as formas de utilização do corpo para expressão. Para Ellwanger (2016), a obra de Paulo Nazareth está atravessada pelas identidades negras.

A questão racial, que é a própria vida - e história de vida - do artista, pulsa em sua obra. É evidenciada em todos tipos de produção, sobretudo em ações performáticas (que se desdobram em registros, por meio de vídeo ou fotografia), em que seu corpo é o foco (ELLWANGER, 2016, p.33).

O artista que tem o nome de batismo de Paulo Sérgio da Silva, adotou o nome de Paulo Nazareth da Selva ao remeter suas origens "selvagens" indígenas e negras. O nome Nazareth pertenceu a sua avó, uma índia da tribo krenak, da qual a família não teve mais notícias desde que foi internada em um manicômio. Além disso, o artista destaca suas origens negras, apesar de desconhecidas (ELLWANGER, 2016). Dessa forma, ao utilizar o corpo como suporte para a sua expressão artística, a obra de Paulo Nazareth perpassa temáticas relacionadas a negritude.

Uma pergunta sobre a imagem apresentada no livro segue após o texto. "O que vem a sua cabeça olhando esta foto de Paulo Nazareth?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.48). Esta pergunta pouco orienta o/a aluno/a para a interpretação e leitura da imagem, já que é abrangente. Não há uma discussão estética, história ou social da obra de Paulo Nazareth. A pergunta se restringe a indagar "o que?", que tem caráter descritivo ou narrativo, levando a uma interpretação egocêntrica característica do primeiro estágio de interpretação de Housen (ROSSI, 2011).

Não identifico no discurso do livro sobre a obra de Paulo Nazareth, tentativas de estabelecer relações com a arte afro-brasileira, ou de discutir a identidade étnico-racial do artista. O texto do livro se concentra na reflexão do uso do corpo como forma de expressão artística por meio de ações simbólicas. Não há discussão de como as identidades sociais e os contextos históricos que pré-existem aos corpos influenciam essa forma de expressão.

Dessa maneira, no capítulo 2, o livro apresenta duas obras que abordam a temática afro-brasileira pelos critérios a e b. Novamente observo que o discurso do livro da coleção **Projeto Mosaico** não menciona ou relaciona as obras com a arte afro-brasileira, nem discute os temas que perpassam as questões de identidade negra de forma direta, mas propõe questões que podem levar o/a aluno/a a refletir sobre a temática, como no caso da obra de Carlos Vergara. Não observo no discurso sobre a obra de Paulo Nazareth tentativas implícitas ou explícitas de

relacionar a obra ou o artista com a arte afro-brasileira ou com temáticas que permeiam a identidade negra.

No capítulo 3, no tópico Painel, **Histórias do vestuário e da moda**, o livro traz as obras do artista negro Arthur Bispo do Rosário, que atende ao critério de seleção b, ou seja, trata-se de obras produzidas por um artista negro. A imagem que apresenta as obras de Arthur Bispo do Rosário, trazem dois mantos confeccionados pelo artista bordados a mão.

Figura 36 - Arthur Bispo do Rosário - Fardão luta e Fardão Eu vi Cristo



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

O discurso do livro relaciona a obra com a técnica do bordado e argumenta que o artista influenciou a produção de estilistas e artistas da década de 80 do século XX. Após fazer um pequeno resumo da vida do artista, no qual destaca o período no hospital psiquiátrico onde viveu e produziu suas obras, questiona o/a aluno/a. "Você sabe bordar? Conhece alguém que faça essa atividade? Você pode imaginar quanto tempo o Bispo do Rosário passou bordando essas peças?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.65). Estas perguntas podem promover a discussão

sobre a técnica utilizada pelo artista e relacionam o bordado com a vida cotidiana quando direcionam a discussão para os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Traz questões relativas ao primeiro e segundo estágio de compreensão estética de Housen, pois são questões de cunho pessoal e que também levam o/a leitor/a a buscar compreender como o artista produziu sua obra. Os aspectos culturais e históricos da obra de Arthur Bispo do Rosário são mencionados no texto explicativo antes das questões apresentadas.

O artista, diagnosticado com esquizofrênia, acreditava ser o "escolhido" por Deus para julgar as pessoas boas e más no dia do juízo final, e assim, suas criações serviam aos propósitos de sua missão sagrada. Dantas (2009) destaca que Arthur Bispo do Rosário, filho de pais negros católicos, cresceu envolto de símbolos afro-brasileiros que influenciaram seu imaginário e contribuíram para a sua criação artística. "A mitopoética de Arthur Bispo do Rosário é uma estruturação de resíduos da cultura católica, das religiosidades africana e afro-brasileira e, também, da cultura popular, e seu objetivo é dar uma forma, uma aparência à experiência trágica (DANTAS, 2009, p. 80-81).

Aguiar (2000), curador geral da exposição de arte afro-brasileira **Mostra do Redescobrimto**, destaca sobre a obra de Bispo do Rosário.

Bispo do Rosário, nome maior do módulo Imagens do Inconsciente, impõe respeito pela elevada qualidade artística de suas obras e por uma capacidade de vencer todos os obstáculos que a adversidade lhe impõe, deve muito a sua ascendência africana (AGUIAR, 2000, p. 30-31).

Dessa forma, a obra de Arthur Bispo do Rosário está permeada pela cultura afro-brasileira. Contudo, na atividade sugerida pelo livro, não percebo nenhuma tentativa de relacionar as obras de Arthur Bispo do Rosário com a arte afro-brasileira. A identidade étnico-racial do artista não fica explícita, pois não há menção sobre sua etnia. Além disso, a imagem apresentada pelo livro não mostra um retrato do artista e sim duas de suas obras. Dessa forma, assim como o caso da obra de Paulo Nazaerth, que também foi selecionada pelo critério de seleção b, o livro não estabelece relações entre a identidade étnica do artista e a arte afro-brasileira.

Ainda sobre moda, no mesmo tópico, o livro traz a artista negra Lena Santana. Uma estilista que produz roupas com estampas inspiradas na cultura popular brasileira, em especial as de origem africana. Por isso, esta artista

enquadra-se nos critérios de seleção b e c. Ou seja, trata-se da produção de uma artista negra que também faz referências às estéticas afro-brasileiras. A figura 38 apresenta as imagens trazidas pelo livro sobre as obras de Lena Santana.

Figura 37 - Peça da coleção Floração - Lena Santana



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

O livro apresenta duas imagens sobre a obra de Lena Santana: duas fotografias que mostram a estilista pousando com uma de suas peças da coleção Floração. A primeira delas apresenta a estilista da cintura pra cima, com as costas e o rosto voltados para a camera, deixando em evidencia o detalhe rendado do vestido na costas. A segunda, mostra Lena Santana de corpo inteiro exibindo seu vestido florido, ao fundo, um cenário interior contrasta com as cores do vestido (figura 38).

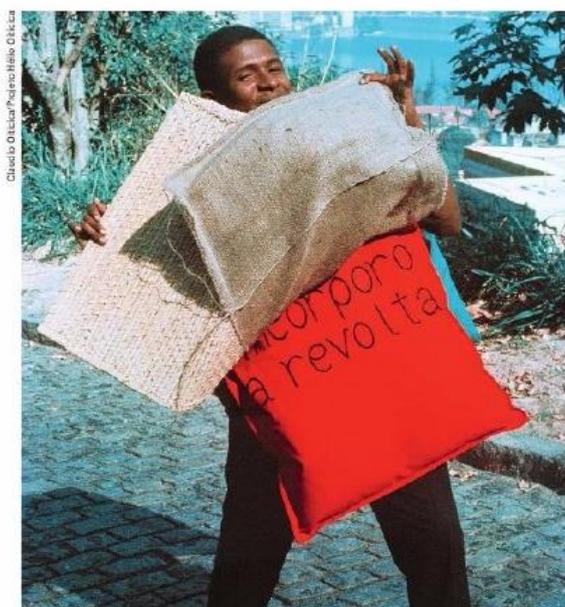
O texto explicativo que acompanha a imagem das peças produzidas pela estilista, discorre sobre as técnicas utilizadas para confeccionar suas roupas, como por exemplo, a técnica *moulage*, que consiste na modelagem da roupa feita diretamente no manequim. Em seguida, o texto comenta brevemente sobre a biografia da estilista destacando que Lena Santana nasceu em uma favela em Salvador, viveu no Rio de Janeiro e estudou *design* em Londres.

Por fim, o texto relaciona as estampas de Lena Santana com a cultura afro-brasileira. "A cultura popular brasileira, especialmente a de origem africana, influencia as estampas, padrões e modelagens criados por Lena" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.67). Duas questões convidam os/as alunos/as a pensar

sobre a obra da artista. "Você gosta das roupas criadas por ela? O que teria levado suas criações a ser tão bem-sucedidas?" (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.67). Apesar de o texto explicativo ter abordado as técnicas utilizadas nas produções das roupas e as questões estéticas que envolvem os temas das estampas usadas pela artista, as perguntas levam os/as alunos/as a emitirem um juízo pessoal sobre as obras dela, e convidam os/as estudantes a refletirem sobre o seu sucesso profissional.

Ao discorrer sobre a produção de Lena Santana, o texto do livro traz pela primeira vez o termo afro-brasileiro, o qual relaciona com a estética das peças produzidas por Lena Santana observadas nas estampas e modelagens. Por outro lado, novamente não há menção a identidade étnica da artista. Dessa forma, o livro faz relações com a arte afro-brasileira, considerando não a identidade étnica-racial da artista, mas sim a estética adotada por ela, que se inspira na cultura popular brasileira de origem africana. Lena Santana é a primeira artista a ser relacionada explicitamente com a cultura afro-brasileira no discurso do livro, ela também é a primeira artista a se enquadrar em mais de um critério, b e c.

Figura 38 - Hélio Oiticica - Parangolé



Hélio Oiticica, *Parangolé P15 Capa 11 (Incorporo a revolta)*, 1967. [Técnica mista, série *Parangolés*.] Nesta imagem, a obra está sendo usada, ou "vestida", por Nildo, um morador da comunidade da Mangureira.

No tópico **Painel, O que é performance?**, o livro apresenta o artista Hélio Oiticica com a obra Parangolé, que atende ao critério de seleção a, sendo assim uma obra que traz o negro como temática. O texto descreve brevemente a obra, explicando que a performance do parangolé ocorre na ação do expectador de dançar, vestindo capas coloridas, bandeiras e estandartes.

Em seguida, no comentário do livro, o parangolé surgiu em uma tentativa do artista de questionar desigualdades sociais e preconceitos raciais, convidando sambistas integrantes da escola carioca de samba Estação primeira de Mangueira a participarem da performance parangolé dentro do Museu de Arte Moderna (MAM). A performance não foi aceita pelo museu, que apesar da proibição da entrada dos participantes, foi realizada no lado de fora do local.

Ao discutir a obra de Hélio Oiticica, pela primeira vez o livro menciona explicitamente as relações de poder presentes na sociedade, destacando as desigualdade sociais e raciais e promove a relação entre arte, poder e política. Ao ressaltar que o MAM tem o poder de autorizar e desautorizar a arte que pode ser exposta dentro da instituição, o discurso do livro destaca, de maneira implícita, que as relações de poder presentes na sociedade, que se manifestam em preconceitos raciais e desigualdades sociais, refletem nas produções artísticas. Assim, os espaços oficiais das artes reproduzem as formas de poder e opressão da sociedade, privilegiando a arte ligada a determinados grupos sociais, e exclui as formas de arte vinculadas a grupos sociais que estão a margem.

Por fim, o texto apresenta algumas questões que sugerem a reflexão sobre a obra. "Você se considera questionador? Já teve o desejo de enfrentar as desigualdades? o que é mais questionador nesta obra de Oiticica? (MEIRA; SOTER; ELIA; PRESTO, 2016, p.82). Oiticica não possui uma produção voltada para temática e estética afro-brasileira, contudo, a obra do artista funciona como forma de problematização das relações de hierarquias sociais e raciais, sugeridas na discussão dos parangolés. Os parangolés estabelecem relações com a arte afro-brasileira, a medida que propõe aos/às sambistas da escola de samba da Mangueira para se apresentarem dentro do MAM, trazendo uma arte popular que se relaciona com a cultura afro-brasileira para uma instituição de arte. O livro não relaciona a obra de Oiticica com a arte afro-brasileira.

Percebi a maior presença da arte afro-brasileira nos conteúdos do livro da coleção **Projeto Mosaico**, na apresentação de danças tradicionais, especialmente no capítulo cinco intitulado **Danças populares**. Descrevo, em seguida, as danças mostradas no livro que estabelecem relações com a cultura afro-brasileira. Algumas destas danças se repetem em diferentes tópicos do livro sob diferentes enfoques, como é o caso da dança tradicional Bumba meu boi.

A dança do maracatu atende ao critério de seleção d, e apresenta um texto acompanhado de duas fotografias de uma dança popular.

Figura 39 - Maracatu



Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

No texto do livro, a dança pernambucana do maracatu é composta por uma mescla cultural europeia, indígena e africana. O texto pontua as diferenças entre o maracatu nação, que é voltado principalmente para a cultura afro-brasileira e homenageia santos católicos e orixás do candomblé, e o maracatu rural mistura outras tradições pernambucanas como o cavalo-marinho e o bumba meu boi. Novamente, o discurso do livro menciona o termo afro-brasileiro para relacionar uma dança popular vinculada a uma manifestação folclórica.

Após apresentar a dança do maracatu, a festa e dança tradicional do Bumba meu boi é trazida em três diferentes momentos no livro. Como última obra do tópico **Painel**, no tópico **Fala o artista** com Antônio Nobrega e no tópico **Pensando com a história**, no título **Bumba meu boi**.

No tópico **Painel**, um pequeno texto discorre sobre a dança tradicional brasileira com destaque para a festa do bumba meu boi comemorada em várias

partes do Brasil. Assim, o bumba meu boi é conhecido por diversos nomes como boi-bumbá, bumba meu boi, boi de mamão e boi-calemba.

Figura 40 - Bumba meu boi



Festa do boi de mamão, em Santa Catarina, 2011. [Dança.]



Grupo de bumba meu boi Fé em Deus, em São Luís, Maranhão, em 2012. [Dança.]

Fonte: <<https://pt.scribd.com/document/330750143/Livro-de-Arte-Mosaico-6%C2%BA-Ano-Editora-Scipione>> Acesso em 30 de mar, 2018.

Em seguida, no tópico **Fala o artista**, o tema do bumba meu boi é abordado novamente por meio do depoimento de Antonio Nóbrega. Nóbrega destaca em seu depoimento que as danças populares brasileiras apresentam aspectos de continuidade e descontinuidade das manifestações populares, já que reiventam as festas tradicionais utilizando os sotaques regionais. Assim, a festa e a dança do bumba meu boi está permeada por uma diversidade cultural europeia, indígena e africana que varia de região para região.

4.4.2 Discussões gerais sobre o livro do Projeto Mosaico

O livro da coleção **Projeto Mosaico** traz onze obras que se relacionam com os temas afro-brasileiros e atendem aos critérios a, b, c e d. Dentre as onze obras selecionadas, nove se enquadraram no Grupo 1 e duas no Grupo 2. Dentre as obras do Grupo 1 analisadas, três obras enquadram-se no critério de seleção a, ou seja, obras que trazem a temática negra, são elas: **Os pescadores**, de Di Cavalcante, **Poder**, do artista Carlos Vergara, **Parangolé**, de Hélio Oiticica. Nesta seleção estão as obras das categorias de pintura em tela, fotografia e performance.

Foram selecionadas três obras que atendem ao critério de seleção b, sendo obras produzidas por artistas negros, são elas **Objetos para tampar o sol de seus olhos** do artista Paulo Nazareth, **Fardão de Luta e Fardão Eu vi Cristo**, do artista Arthur Bispo do Rosário e uma peça da **Coleção Floração** da artista Lena Santana. No critério de seleção b encontram-se obras nas categorias de performance, Artes Plásticas e Moda.

O critério de seleção c contou com uma obra que utiliza da estética afro-brasileira, trata-se da obra da coleção **Floração** da artista Lena Santana, sendo a única obra que enquadra-se em mais de um critério, b e c.

Em relação ao critério d, ou seja, obras de arte ritual ou cultural, foram selecionadas três obras, a escultura do **Ex-voto**, cujo o/a artista é desconhecido/a, as manifestações culturais do **maracatu** e **bumba meu Boi**. O critério de seleção d abrangeu obras nas categorias de escultura em madeira, manifestações populares e festas tradicionais.

Dessa maneira, observo que das nove imagens analisadas, três imagens atenderam ao critério de seleção a, três ao critério b, e três imagens ao critério d. O critério de seleção c obteve o menor número de imagens.

Durante os capítulos um, dois, três, quatro e seis o livro não separa a arte europeia da arte brasileira. Ao longo destes capítulos, o livro da coleção **Projeto Mosaico**, prioriza uma abordagem que se aproxima da concepção multiculturalista interativa, conforme Candau (2011), na qual várias culturas e temáticas aparecem juntas, utilizando a diferença como estratégia para promover a aprendizagem. Artistas de várias nacionalidades são apresentados/as nos tópicos para a discussão dos temas transversais. Além disso, o livro também contempla uma diversidade de técnicas artísticas que perpassam obras contemporâneas e produções artísticas de diversas épocas. Nos capítulos, não há uma separação entre arte popular e erudita, sendo que as artes ligadas às culturas europeias são apresentadas junto às artes populares como, por exemplo, a arte ligada à religiosidade de matriz africana, arte ligada à *desiner* e moda e às culturas populares como os *cosplayers*. Candau (2014) sugere um olhar para estes conhecimentos populares sob a perspectiva das relações de poder presentes nos grupos sociais aos quais os conhecimentos estão atrelados. Apesar do livro abordar a arte popular vinculada a identidade cultural afro-brasileira, na maioria dos casos, não deixa explícito esta relação.

De uma maneira geral, o discurso do livro não utiliza o termo arte afro-brasileira para identificar os/as artistas e as obras que se relacionam sistematicamente com a cultura afro-brasileira, mas utiliza o termo cultura afro-brasileira para sinalizar a vinculação de artistas com esta cultura. As imagens foram trabalhadas por meio de perguntas que tem enfoques diferentes e nem sempre visam a compreensão estética. As perguntas que direcionam a compreensão estética das imagens, na maioria dos casos, são de cunho pessoal, salvo em algumas exceções as quais correspondem ao segundo estágio de compreensão estética de Housen, o construtivo (ROSSI, 2011). Dessa forma, as imagens apresentadas no livro são trabalhadas de maneira superficial, o que pode acarretar em uma interpretação de senso comum sobre as obras artísticas apresentadas.

O discurso do livro sobre as imagens selecionadas que trazem a temática negra e atendem ao critério de seleção a, não identifica explicitamente as imagens com a cultura afro-brasileira, mas aborda questões que possibilitam a discussão de temas que perpassam a identidade negra, ficando a critério do/a professor/a promover a discussão ou não. Este é o caso de obras como a de Carlos Vergara, Di Cavalcanti e Hélio Oiticica. Assim, apesar de o discurso tratar de temas relacionados a temática negra, como os corpos negros apresentados na fotografia **Poder**, de Carlos Vergara, na imagem ilustrativa da performance Parangolé de Hélio Oiticica e os trabalhadores pintados por Di Cavalcanti, não há menção de termos que façam relações com a cultura afro-brasileira ou com os corpos negros e como eles estão representados no universo artístico.

Percebo que a interdição do discurso, destacada por Foucault (1999), está presente no livro da coleção **Projeto Mosaico**. O texto do livro é endereçado às crianças do 6º ano, nestas circunstâncias, determinados assuntos considerados tabus ou temas polêmicos são tratados de forma indireta ou de maneira amenizada. O livro se ocupa de discutir questões referentes a representações do corpo humano sem se referir de maneira direta às temáticas que perpassam a população negra e temas como racismo e preconceito que são relacionados à maneira como as características físicas do corpo humano foram usadas como meio de significar a diferença e segregar pessoas no decorrer da história. Apesar de todas as obras selecionadas pelo critério de seleção a apresentarem o corpo negro, o discurso do livro não menciona as questões históricas e sociais que atravessam a identidade

negra diretamente, mas faz insinuações de questões que podem ser discutidas sobre o assunto.

As/as obras selecionadas que atendem ao critério de seleção b, ou seja, produções de artistas negros/as, não são diretamente nem indiretamente relacionadas a cultura afro-brasileira. O discurso do livro utiliza o termo afro-brasileiro pela primeira vez para sinalizar as inspirações estéticas da estilista Lena Santana, que foi selecionada porque atende ao critério de seleção b e c. Contudo, observo que Lena Santana é relacionada a cultura afro-brasileira por motivos estéticos de sua produção, ou seja, considerando o critério de seleção c, sendo que a identidade étnica da artista não é discutida e relacionada com a cultura afro-brasileira. Partindo dessa abordagem, observo que o livro da coleção **Projeto Mosaico** constrói seu discurso pautado em um conceito de arte afro-brasileira que não considera que a identidade étnico-racial do/a artista, por si só, estabelece um vínculo com a arte afro-brasileira.

Assim como já mencionado, o discurso do livro relaciona a única obra abordada pelo critério de seleção c com a cultura afro-brasileira, de maneira explícita, a obra da artista negra Lena Santana que se utiliza da estética afro-brasileira para produzir suas peças de roupas. Assim, esta situação pode sinalizar duas possibilidades: a primeira supõe que o livro pode considerar o uso da estética afro-brasileira como critério para vincular a artista com a cultura afro-brasileira. A segunda possibilidade, é a de que o discurso do livro compreende Lena Santana como uma artista vinculada a cultura afro-brasileira por considerar mais de um fator relacionado a cultura afro-brasileira, a etnia da artista, e a estética adotada pela mesma na produção de suas obras.

O texto do livro utiliza mais frequentemente o termo afro-brasileiro para relacionar às obras que atendem ao critério de seleção d, isto é, obras que apresentam relações com as religiões de matriz africana e cultura afro-brasileira. É no capítulo cinco que há um maior número de obras selecionadas por atender ao critério de seleção d. Além disso, nesta parte do livro, uma outra abordagem e organização dos conteúdos é utilizada, sendo um capítulo destinado apenas a danças populares brasileiras, contendo assim apenas artistas e manifestações culturais nacionais. Dessa forma, observo que o livro da coleção **Projeto Mosaico** prioriza a arte afro-brasileira que se relaciona com tradições religiosas e populares.

O livro organiza os conteúdos e os/as artistas apresentados/as de uma maneira que põe em evidência as manifestações culturais folclóricas ligadas a cultura afro-brasileira. Isso porque apesar de os conteúdos sobre o tema negro, de forma geral, serem abordados constantemente de várias maneiras, as obras ligadas aos ritos e culturas tradicionais afro-brasileiras são enfatizadas como pertencentes a este grupo social.

Esta organização pode ser observada na forma como as obras selecionadas na análise estão distribuídas no decorrer do livro: nos capítulos um, dois, três, quatro e seis as imagens selecionadas aparecem misturadas com obras de diversos artistas, técnicas e nacionalidades, apenas no capítulo cinco há uma separação de artistas nacionais ligados/as a danças populares. É nesse capítulo que se encontra a maior quantidade de obras selecionadas pelo critério de seleção d. Além disso, é nesse capítulo também que o texto do livro utiliza mais frequentemente o termo afro-brasileiro para discutir sobre as obras apresentadas.

O livro da coleção **Projeto Mosaico** busca ratificar a não existência de uma hierarquia entre a arte vinculada a culturas populares e a arte já consagrada, como é o caso das artes clássicas oriundas da cultura europeia. Contudo, o livro discute explicitamente questões sobre a arte afro-brasileira e menciona o termo afro-brasileiro principalmente para tratar de manifestações culturais e festas populares, o que reforça a ideia de arte afro-brasileira ligada uma visão exótica e folclórica.

A concepção de arte afro-brasileira afirmada pelo livro da coleção **Projeto Mosaico** não é analisada como "verdadeira" ou não, mas considero que ao ser estabelecida como um conhecimento autêntico, repercute na realidade. "Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, e nesse sentido, pelo menos, "torna-se verdadeiro" (HALL, 2016, p. 88). O livro didático da coleção **Projeto Mosaico**, funciona como um discurso com direito privilegiado, já que é um texto oficial da educação embasado no currículo escolar, que coloca as artes de diversas nacionalidades e advindas de culturas populares como arte e conteúdo educativo. Em Foucault (1999, p.10), "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Ou seja, o discurso é mais do que uma tradução de um sistema de dominação, o poder de dizer e afirmar algo como verdadeiro é o próprio objeto de luta. Assim, nas entrelinhas, o livro reconhece que a cultura popular também é arte, trazendo nesta concepção, por exemplo, estilistas,

cosplayers, pinturas corporais indígenas, danças e festas tradicionais como expressões artísticas. No entanto, vincula a arte afro-brasileira principalmente às formas tradicionais de manifestações ligadas as religiões de matriz africana e a cultura negra folclórica, o que vai de encontro com uma das tendências da concepção de arte afro-brasileira que é

a de que essa arte é produzida no âmbito das religiões de matriz africana. Durante muito tempo, esse era o ponto de partida para quem começasse a estudar a temática afrobrasileira nas artes visuais. Atualmente, tal ideia convive com outras proposições mais abrangentes acerca do *locus* de produção, bem como é possível questionar o reduzido número de artistas negros e negras no circuito artístico oficial. (MATTOS, 2014, p.125)

Ao adotar esta concepção de arte afro-brasileira, o livro da coleção **Projeto Mosaico** acaba deixando a margem artistas afro-brasileiros que trabalham com outras linguagens contemporâneas de arte, e que escapam a esta concepção.

4.5 ANÁLISE DO LIVRO DA COLEÇÃO POR TODA PARTE

O livro do sexto ano da coleção **Por Toda Parte** contou com um total de cinquenta e oito imagens de obras artísticas brasileiras. Das cinquenta e oito imagens, dezoito foram selecionadas pelos critérios de seleção a, b, c e d. Sete imagens atenderam ao critério de seleção a, ou seja, são imagens que trazem a temática negra. Seis obras artísticas se enquadraram no critério de seleção b, porque são produções de artistas negros/as, apenas duas imagens enquadraram-se no critério de seleção c e oito imagens atenderam ao critério de seleção d, porque apresentam relações com a cultura afro-brasileira e/ou as religiões de matriz africana. Dentre as produções artísticas apresentadas pelo livro da coleção **Por Toda Parte** estão um grafite, três obras de artes plásticas, três pinturas, cinco esculturas, uma aquarela, quatro manifestações culturais e um filme.

Tabela 10 - Seleção por critérios a, b, c e d - coleção **Por Toda Parte**

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	OBRAS			NÚMERO DE OBRAS
	Título da Obra	Artista	Categoria	
a) Temática Negra	Grafite sem título	Grupo OPNI	Grafite	7
	Pelé	Gustavo Rosa	Pintura	
	Flamengo	José Sabóia do Nascimento	Pintura	
	Capa do livro Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia	Carybé	Aquarela	
	Série Assentamento	Rosana Paulino	Desenho a grafite e aquarela	
	Maracatu Rural	Bebeth	Pintura	
	Chico Rei: um filme sobre a liberdade	Walter Lima Jr	Filme	
b) Artistas Negros/as	Pintura sobre prato	Rosana Paulino	Pintura sobre prato	6
	Série Assentamento	Rosana Paulino	Litogravura	
	Série Assentamento	Rosana Paulino	Desenho a grafite e aquarela	
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	
	Sem título	Rubem Valentim	Escultura	
c) Estética Negra	Sem título	Mestre Didi	Escultura	2
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	
d) Arte ritual/cultural	Bastão de Xangô	Artista desconhecido	Escultura em Madeira	8
	Maracatu	Maracatu Baque Solto	Festa popular	
	Maracatu	Manifestação Coletiva	Festa popular	
	Desfile da Acadêmicos do Salgueiro	Manifestação Coletiva	Festa popular	
	Entrada da Mina do Chico Rei	Artista desconhecido	Escultura	
	A sambada	Grupo Maracatu Piaba de Ouro	Festa Popular	
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	

Das dezoito imagens selecionadas pelos critérios a, b, c e d, dez imagens se enquadraram no Grupo 1, já que o livro apresenta discussões sobre as imagens, e oito no Grupo 2, porque são imagens utilizadas de maneira ilustrativa.

Tabela 11 - Separação de obras em grupo 1 e 2

Grupo	Título	Artista	Categoria	Total
Grupo 1	Pintura sobre prato	Rosana Paulino	Pintura sobre prato	10
	Pelé	Gustavo Rosa	Pintura	
	Capa do livro Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia	Carybé	Aquarela	
	Série Assentamento	Rosana Paulino	Desenho a grafite e aquarela	
	Chico Rei: um filme sobre a liberdade	Walter Lima Jr	Filme	
	Série Assentamento	Rosana Paulino	Litogravura	
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	
	Sem título	Mestre Didi	Escultura	
	Sem título	Rubem Valentim	Escultura	
Bastão de Xangô	Artista desconhecido	Escultura em Madeira		
Grupo 2	Grafite sem título	Grupo OPNI	Grafite	8
	Flamengo	José Sabóia do Nascimento	Pintura	
	Maracatu Rural	Bebeth	Pintura	
	Maracatu	Maracatu Baque Solto	Festa Popular	
	Maracatu	Manifestação Coletiva	Festa Popular	
	Entrada da Mina do Chico Rei	Artista desconhecido	Escultura	
	A sambada	Grupo Maracatu Piaba de Ouro	Festa Popular	
	Desfile da Acadêmicos do Salgueiro	Manifestação Coletiva	Festa popular	

Organizado pela autora, 2018.

4.5.1 Análise do Grupo 1

A primeira imagem selecionada no Grupo 1 é apresentada no tópico **Vem Olhar!**, do capítulo **Sementes** da unidade três. Trata-se de uma pintura sobre prato da artista Rosana Paulino. Esta imagem foi selecionada porque atende ao critério de seleção b, pois é uma produção de uma artista negra.

Figura 41 - Pintura Sobre Prato - Rosana Paulino



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 132).

Um texto com questões orientam os/as alunos/as a fazerem uma leitura de imagem.

O prato serve a arte.
 O que oferece a ela?
 É de comer ou de ver?
 Um prato pode ser arte?
 O vermelho pulsa uma ideia?
 Provoca sua imaginação?
 Linhas correm pelo prato...
 Ligam-se a quê? Por quê?
 Têm forma? Textura?
 Linhas que vem do centro? Ou vão para lá?

Quem será que fez?
 Que arte é essa que germina tanta pergunta?
 Arte, nutrição da mente, memória.
 Será que serve a nossa própria história?
 (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.168)

As questões trazidas pelo livro direcionam os/as alunos/as a refletirem sobre os elementos estéticos e temáticos que perpassam a obra. As perguntas apresentadas orientam a leitura de imagem do estágio de compreensão estética descritivo, construtivo e classificativo. As cinco primeiras questões direcionam a leitura de imagem no primeiro estágio. "A questão básica para o primeiro estágio 'é o que' a obra significa, a partir da forma, da cor do tema" (ROSSI, 2011, p.20). Assim, é possível observar que as primeiras questões buscam fazer o/a aluno/a pensar sobre o que se trata a imagem apresentada. " O prato serve a arte. O que oferece a ela? É de comer ou de ver? Um prato pode ser arte? O vermelho pulsa uma ideia? Provoca sua imaginação?" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.168).

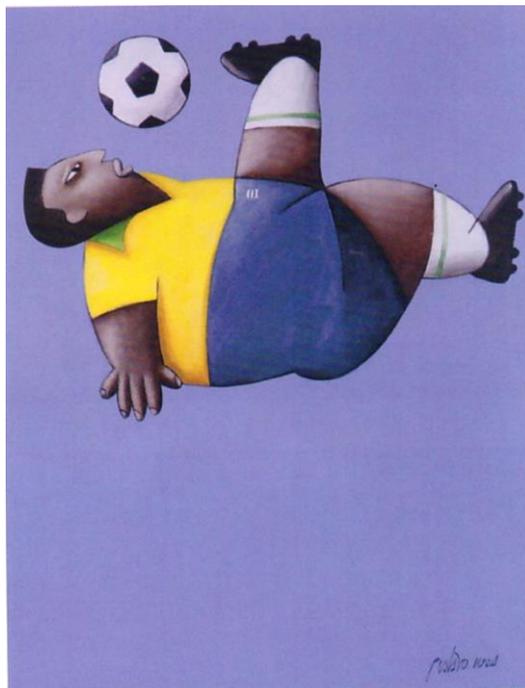
As perguntas seguintes se referem aos elementos que compõe a imagem de maneira separada, convidando os/as alunos/as a pensarem sobre eles, fundamento da compreensão estética construtiva do segundo estágio, "[...] inicia-se um interesse pelas propriedades formais da obra, considerada, agora, como um objeto de arte" (ROSSI, 2011, p.21). Esse interesse pelos elementos que compõe a imagem, e a forma como estão organizados, pode ser observado nos direcionamentos feitos pelas perguntas " Linhas correm pelo prato...Ligam-se a quê? Por quê? Têm forma? Textura? Linhas que vem do centro? Ou vão para lá?" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.168).

Por fim, as últimas questões direcionam a leitura de imagem para uma compreensão estética classificativa à medida que orienta os/as alunos/as a buscarem informações para além da imagem, contextualizando a imagem vista a respeito da artista produtora. "Quem será que fez? Que arte é essa que germina tanta pergunta? Arte, nutrição da mente, memória. Será que serve a nossa própria história? " (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.168).

O livro não traz informações complementares sobre a pintura apresentada, ficando o contato dos/as alunos/as restrito a imagem e ao seu conhecimento prévio.

No tema 1 do mesmo capítulo, o livro traz a pintura **Pelé**, de Gustavo Rosa, selecionada para esta análise, de acordo com o critério de seleção a.

Figura 42 - Pelé, de Gustavo Rosa, 2006.



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 135).

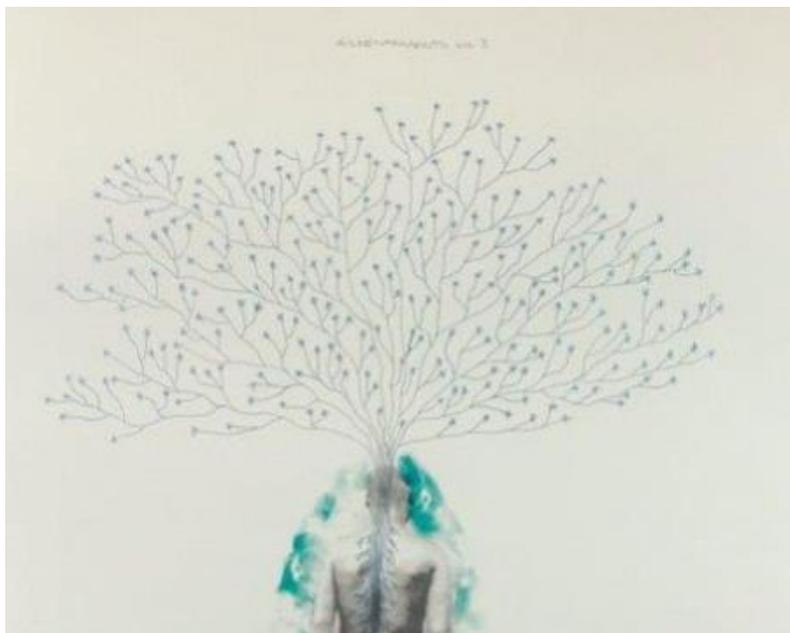
A imagem mostra a figura icônica do jogador de futebol negro Pelé. A figura do jogador apresenta uma anatomia estilizada. No título **O que é cultura?** um texto destaca o conceito de cultura, a pintura **Pelé** é trazida como um exemplo de uma pintura que expressa uma manifestação cultural brasileira. "Assim fez o paulista Gustavo Rosa (1946-2013) na pintura **Pelé** (2006), que mostra uma paixão nacional. Você sabe qual é?" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.171).

Influenciado por artistas do modernismo brasileiro, Gustavo Rosa possui uma vasta produção artística voltada para temas da cultura popular nacional. Suas obras, porém, não utilizam a temática afro-brasileira sistematicamente. O texto do livro não relaciona a pintura de Gustavo Rosa com a arte afro-brasileira, nem direciona uma leitura de imagem já que se restringe destacar apenas o tema, futebol como uma manifestação cultural, deixando outros aspectos da obra de lado, como por exemplo a estética estilizada adotada pelo artista para representar o jogador.

No tema 2, **As sementes da cultura afrodescendente**, do capítulo 1 da terceira unidade do livro, a imagem da obra **Assentamento** da artista Rosana Paulino é apresentada. Esta é a segunda obra artística de Rosana Paulino trazida

pelo livro da coleção **Por Toda Parte**. Esta imagem foi selecionada porque atende ao critério de seleção b, já que é uma produção artística de uma artista negra.

Figura 43 - Detalhe da litogravura Assentamento n. 3 - Rosana Paulino



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 137).

A imagem mostra a foto de uma figura humana virada de costas para o espectador, da coluna em direção a cabeça, linhas se desdobram em um movimento semelhante ao de uma árvore com vários galhos e ramos. Sete questões orientam a leitura de imagem sobre a obra.

O que ela parece ser?
 Quem se pode ver?
 Há linhas que nascem desse ser e vão e vão...
 Para onde vão? Acompanhe com seu olhar.
 Cor, linha, forma, criam volumes, texturas, movimentos?
 Criam ideias? Que ideias são essas?
 Quem será que fez essa arte? (FERRARI; FISCHER; KATER;
 UTARI, 2016, p.174)

Novamente o livro propõe uma leitura de imagem que abrange os três estágios da compreensão estética de Housen, ao apresentar questões que suscitam reflexões sobre o que é a obra, sobre como foi feita, como os elementos formais estão organizados e quem foi o/a artista produtor/a da obra (ROSSI, 2011). O texto do livro explica que a imagem faz parte de uma série de produções artísticas, que se

intitula **Assentamento**, que apresentam diversas obras identificadas por números ou letras que fazem parte de um mesmo projeto artístico.

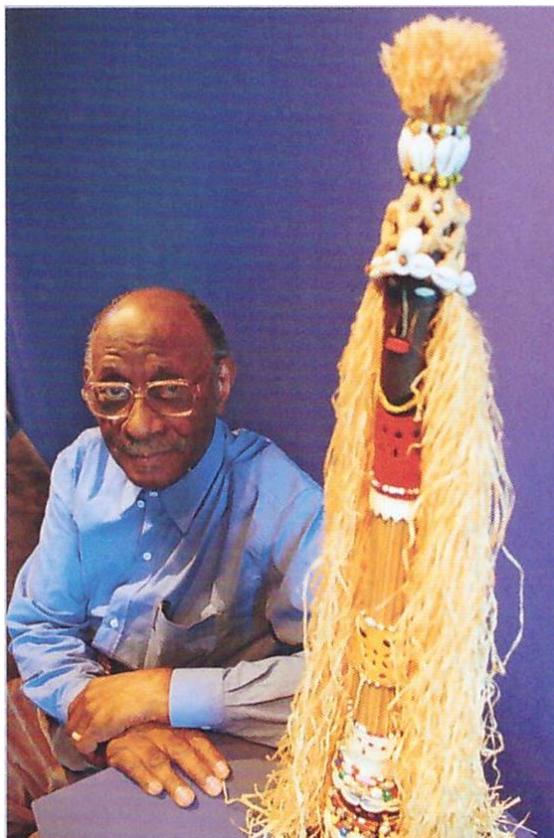
Rosana Paulino é uma artista contemporânea que cria suas obras com base em pesquisas sobre temas ligados à atualidade, como a valorização da cultura **afrodescendente**, as injustiças sociais, a realidade da mulher e outros assuntos que tocam seus pensamentos e sentimentos. Ela é representante da cultura afrodescendente brasileira (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.175).

Dessa forma, o texto do livro relaciona a produção artística de Rosana Paulino com a cultura afro-brasileira de maneira direta. O texto destaca que a artista apresentada é uma representante da cultura afrodescendente brasileira, uma caixa de texto, denominada **ampliando** traz o conceito de afrodescendência: traços étnicos, culturais, religiosos e outros aspectos que se originam dos povos africanos e que hoje influenciam a cultura brasileira. O texto do livro ainda destaca que o título da série **Assentamento**, faz referência a vinda forçada dos/as negros/as escravizados/as ao Brasil, onde se estabeleceram. Para Salum (2000, p.118), a obra de Rosana Paulino "abriga a negritude e uma africanidade de mulher negra, mas principalmente de mulher". Assim, suas obras artísticas abrangem o tema negro, em especial, os temas que perpassam a mulher negra de maneira sistemática, o que vai ao encontro com a concepção de arte afro-brasileira, apresentada por Munangá (2000), na qual os/as artistas considerados afro-brasileiros são analisados pela abordagem contínua do tema negro e/ou estética afro-brasileira.

Dessa forma, a imagem da obra artística de Rosana Paulino é primeiro apresentada junto a orientação da leitura de imagem por meio de questões. Em seguida, o livro traz informações complementares que contextualizam a obra historicamente, poeticamente e tecnicamente. O livro ainda sugere uma proposta prática, na qual os/as alunos/as experimentam os procedimentos artísticos de transferência de imagens, utilizado pela artista.

No tópico **Mundo conectado**, o artista baiano Deoscóredes Maximiliano dos Santos, conhecido como Mestre Didi, é apresentado no título **Ancestralidade: tecendo histórias**. Esta imagem foi escolhida por se enquadrar nos critérios de seleção b e c, porque apresenta uma escultura com estética afro-brasileira, e é uma produção de um artista negro.

Figura 44 - Mestre Didi e uma de suas criações



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 139).

A imagem que o livro traz sobre a obra de Mestre Didi, mostra o artista ao lado de uma de suas esculturas: uma figura negra verticalizada e adornada com enfeites que remetem as estatuárias dos orixás. O texto destaca que o artista "Mestre Didi (1917-2013), deixou nas suas obras a revelação do seu imaginário, repleto de figuras místicas que povoaram o seu mundo cultural. São seres divinos ligados a ancestralidade do artista" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.177). Dessa forma, o texto do livro relaciona as figuras produzidas pelo artista com a sua ancestralidade, esta relação aponta a consideração da influência da etnia do artista nas suas produções. O texto encerra o assunto fazendo algumas perguntas sobre ancestralidade aos/as alunos/as. "Você sabe qual sua ancestralidade, ou seja, de quem é descendente? Já parou para pensar nisso? Qual é a origem da sua família? É com base nela que o seu nome e sobrenome são assim. Que tal pesquisar?" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.177). As perguntas apresentadas pelo livro não direcionam à análise da imagem e sim uma pesquisa sobre o conceito de ancestralidade, tema discutido no tópico.

No tópico **Palavra do artista**, Mestre Didi é apresentado novamente. Uma imagem do artista junto a uma de suas obras é trazida. Foi selecionada nesta análise porque atende ao critério de seleção b, sendo produções de um artista negro.

Figura 45 - Mestre Didi com suas esculturas



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 139).

A imagem mostra uma fotografia do artista Mestre Didi junto a duas de suas esculturas. O artista foi retrato da cintura à cabeça em um ângulo visto de baixo para cima que mostra a altura das duas obras posicionadas uma no lado esquerdo e a outra do lado direito do artista. As esculturas são altas e apresentam formas não figurativas. Feitas com materiais naturais, as esculturas são verticalizadas com formas abstratas na parte de cima.

Um breve texto traz algumas informações sobre a obra do artista, destacando que sua produção "é repleta de ancestralidade afrodescendente, carregada da cultura desses povos antecessores" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.178). Assim, o texto do livro relaciona a obra do Mestre Didi diretamente com a cultura afro-brasileira. Não há questões que direcionam a análise da imagem mostrada, ao invés disso, o texto opta por trazer informações sobre a obra do artista destacando que é uma obra permeada por simbologias, embora não seja uma arte muito explicativa. Uma frase de Mestre Didi é apresentada ao final do tópico " ' Os meus trabalhos falam por mim. Não é preciso que eu diga mais nada'" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p. 177). Mestre Didi é um dos/as artistas que se

enquadram em mais de um critério de seleção: b, c e d. Isto porque além de ser um artista negro, o Mestre Didi produz obras que apresentam uma ligação religiosa com as religiões de matriz africana. "A obra de Mestre Didi tem sido vista como arte sacra afro-brasileira, e até pouco tempo ele era mais conhecido no campo da religião do que no das artes" (SALUM, 2000, p.116). Dessa forma, os orixás e símbolos do candomblé foram sendo transfigurados em grandes esculturas feitas em materiais orgânicos simbólicos na cultura brasileira e africana o que tornou a estética utilizada pelo artista, carregada de atributos e inspirações da cultura afro-brasileira.

No tema 3 do capítulo **Sementes** da terceira unidade, no título **Sincretismo cultural**, são apresentadas duas imagens. A primeira delas foi selecionada pelo critério b e c, e a segunda atende ao critério de seleção d.

Figura 46 - Escultura de concreto - Rubem Valentim



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 140).

A primeira imagem, mostra uma fotografia da escultura feita em concreto armado de Rubem Valentim, em 1979, localizada na praça da Sé em São Paulo. A escultura não é figurativa, trata-se de um monumento de concreto verticalizado que apresenta formas geometrizadas em uma simetria e estética que podem remeter as

estatuárias dos orixás. A segunda imagem, mostra a fotografia de uma escultura em madeira, cujo/a artista é desconhecido/a, intitulada de bastão de Xangô.

Figura 47 - Bastão de Xangô



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 140).

A escultura faz referência ao orixá Xangô, e apresenta uma forma humana verticalizada e simétrica. Um breve texto apresenta o artista Rubem Valetim, produtor da escultura exibida na primeira imagem, destacando que sua obra está permeada pelo universo religioso de matriz africana e católica. Dessa forma, o livro traz um artista que trabalha com o tema negro relacionado ao sincretismo cultural por meio de uma estética vinculada ao movimento de vanguarda moderna, construtivismo (SALUM, 2000).

Para Conduro (2012), Ruben Valentim estava preocupado, assim como os artistas modernistas brasileiros, em produzir uma arte com estética contemporânea que expressasse valores locais, a fim de contribuir para a formação da identidade artística nacional, ou seja, conciliar os valores estéticos eruditos com a cultura local brasileira. Salum (2000, p.118) destaca que Valentim utiliza em suas obras, formas e símbolos que remetem a mestiçagem cultural brasileira "Além de religiosidade e

negritude, sua obra combina nacionalidade e modernidade, racionalidade e intuição". Rubem Valentim foi um artista construtivista, que por meio de uma estética erudita e moderna aborda temas afro-brasileiros.

As imagens são exibidas lado a lado, de maneira que é possível comparar a imagem da obra de Rubem Valentim com a imagem da escultura do orixá Xangô e observar semelhanças estéticas. Não há uma tentativa de orientar a leitura de imagens no texto do livro.

No título **O que é sincretismo cultural?** uma imagem das ilustrações do artista Carybé que compõe a capa do livro **Iconografia de deuses africanos no candomblé da Bahia** é apresentada.

Figura 48 - Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia - Carybé



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 141).

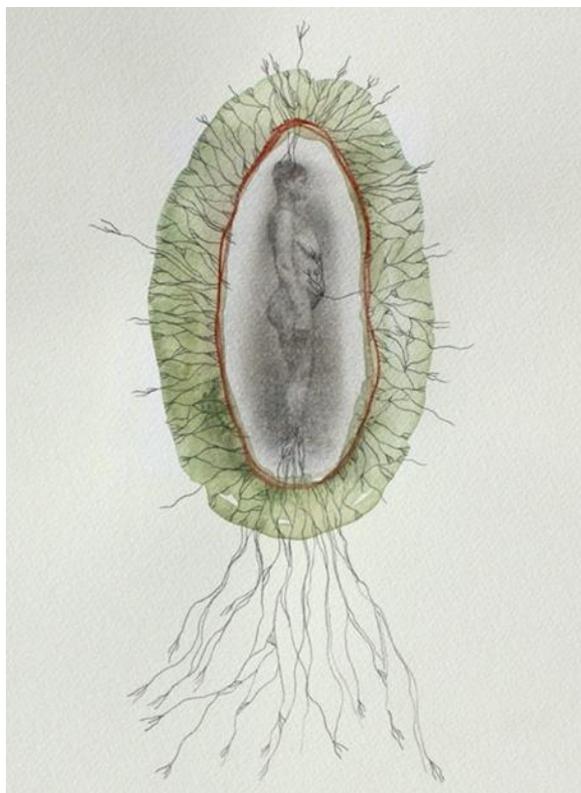
Um texto explica que as ilustrações tem como tema símbolos da cultura católica e afrodescendente. Trata-se de uma imagem composta por símbolos feitos

em aquarela que fazem parte do universo religioso afro-brasileiro. O texto traz algumas informações sobre a biografia do artista, destacando sua origem argentina, o processo de naturalização brasileira, bem como sua morada na Bahia.

Cunha (1983) cita Carybe, assim como Di Cavalcante, como um artista afro-brasileiro que se enquadra no que ele chama de segundo grupo de artistas, os quais utilizam conscientemente a temática afro-brasileira em seus trabalhos de maneira sistemática. O texto do livro não faz referência ao artista Carybé como um artista afro-brasileiro, mas destaca que suas obras "tem como tema símbolos das tradições afrodescendentes e do catolicismo " (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.180).

No tópico **Mais de perto**, no título **Sementes do pensamento**, outra imagem de uma obra de Rosana Paulino é trazida pelo livro. Esta imagem foi selecionada para nossa análise de acordo com os critérios de seleção a e b, porque apresenta a temática negra e é uma obra produzida por uma artista negra.

Figura 49 - Desenho da série Assentamento - Rosana Paulino



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 144).

A obra artística faz parte da série **Assentamento**, já apresentada pelo livro anteriormente. A obra produzida em aquarela e desenho a grafite apresenta uma figura feminina negra de perfil ao centro envolta por uma forma elíptica. A figura elíptica está preenchida por linhas em toda sua extensão, algumas dessas linhas saem dos pés e da cabeça da figura feminina para fora da forma elíptica na parte inferior, assemelhando-se às raízes. A obra de Rosana Paulino assemelha-se à uma semente germinando. Seis questões insitam os/as alunos/as à leitura de imagem.

O que você pode perceber ao olhar mais atentamente? Viaje com seus olhos por toda a imagem. Descreva o que você vê. Como são as linhas, as formas, as cores? O que mais há nessa forma de arte? Como será que foi feita? Essa imagem faz você se lembrar de alguma coisa? O que será que significa? (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, 183).

Novamente o livro orienta a leitura de imagem que, neste caso, prioriza os elementos formais da obra. Perguntas de como foi feita a obra, como são as linhas, como são as cores, sinalizam uma leitura de imagem construtiva. Em seguida um texto discorre sobre a obra contextualizando o tema destacando que a imagem representa uma semente que germina uma pessoa. "Foi assim que a cultura afrodescendente se iniciou no Brasil. Pessoas vindas de várias partes da África trouxeram suas sementes culturais. E aqui, em solo fértil, essas sementes floresceram e deram muitos frutos" (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.184). Em seguida, o texto traz informações sobre a técnica utilizada pela artista, descrevendo o processo de mescla de técnicas empregado por Rosana Paulino. O livro traz ainda no tópico **Palavra do artista**, um depoimento da artista sobre o seu trabalho direcionado aos/as alunos/as.

Dessa forma, o livro direciona a leitura de imagem ao apresentar a obra artística de Rosana Paulino, na qual busca fazer com que os/as alunos/as observem os elementos que compõe a imagem, a fim de interpretá-la. Em seguida, há uma contextualização do tema e da técnica utilizada pela artista. O livro ainda traz informações biográficas sobre a artista no tópico **Palavra do artista**. A artista Rosana Paulino já foi denominada como representante da cultura afrodescendente brasileira anteriormente, assim, o texto do livro continua a aprofundar a série **Assentamento**, que é diretamente relacionada a cultura afro-brasileira.

No tópico **Mais de Perto**, intitulado **Temas e histórias**, o livro traz a imagem do filme **Chico Rei: um filme sobre a liberdade**, como mostra a figura 51.

Figura 50 - Cartaz do filme Chico Rei - um filme sobre a liberdade



Fonte: Por Toda Parte (2016, p. 175).

O cartaz mostra uma imagem em local externo com três figuras masculinas negras em primeiro plano no meio a uma plantação. As figuras estão vestidas como escravos, e estão presos em correntes, olham atentos para os lados. O céu contrasta com os capins amarelados e as nuvens se organizam em formato de dois olhos, alguns passaros sobrevoam a área. O texto do livro discorre brevemente sobre a lenda de Chico Rei, e destaca que o filme de Walter Lima Jr., lançado em 1985, contou a histórica de Chico Rei e foi prêmiado no Brasil e na Colômbia. O livro não orienta a leitura da imagem apresentada nem relaciona a obra filmica com a arte afro-brasileira.

4.5.2 Discussões gerais do livro Por Toda Parte

Das dez obras analisadas do Grupo 1, um total de sete obras atenderam ao critério de seleção a, porque trazem a temática negra. São elas: a pintura **Pelé**, de Gustavo Rosa, a capa de livro ilustrada por Carybé, a litogravura da série

Assentamento de Rosana Paulino e a imagem da capa do filme **Chico Rei: uma história sobre liberdade** de Walter Lima Jr.

O critério de seleção b, que abrange produções de artistas negros, contou com seis imagens de obras artísticas. São elas: a pintura sobre prato de Rosana Paulino, uma litogravura e um desenho da série **Assentamento** da mesma artista, duas imagens de Mestre Didi junto a suas esculturas e uma imagem de uma escultura de Rubem Valentim.

O critério de seleção c, abrangeu a menor quantidade de imagens selecionadas, contando com apenas duas imagens que fazem referência a estética afro-brasileira. As duas imagens retratam o artista Mestre Didi com suas esculturas.

Por fim, o critério de seleção d, contou com três imagens de obras artísticas. Uma escultura em madeira que representa o **bastão de Xangô** de autoria desconhecida, e duas imagens de esculturas de Mestre Didi.

Observo que o livro da coleção **Por Toda Parte** organiza os conteúdos das suas unidades e capítulos, enfatizando as contribuições culturais artísticas dos povos que compõe a população brasileira: os povos indígenas, os povos europeus e os povos africanos. Dessa forma, o livro traz as obras artísticas vinculadas a cultura afro-brasileira concentradas na unidade 3, **Povos arteiros**, especialmente no capítulo um, **Sementes**, o qual traz a maior quantidade de obras afro-brasileiras de artes visuais. O capítulo dois da terceira unidade também aborda os temas afro-brasileiros priorizando a linguagem da dança e da música.

O livro da coleção **Por Toda Parte** opta por trabalhar algumas imagens de obras artísticas de maneira mais aprofundada, como é o caso das obras da artista Rosana Paulino que é trabalhada em quatro momentos diferentes. As imagens de obras de Rosana Paulino foram as únicas em que houve um direcionamento para a leitura de imagem que apresentou perguntas que remetem ao estágio de compreensão estética classificativo (ROSSI, 2011).

Outras imagens foram abordadas com objetivos de discussão de outros conceitos que não a leitura estética, como é o caso das imagens das obras de Rubem Valentim e o bastão de Xangô que foram utilizadas na discussão sobre sincretismo. Imagens, como a pintura **Pelé** que foi trazida na discussão sobre cultura, são abordadas pelo livro com diferentes enfoques.

Considerando que o livro didático da coleção **Por Toda Parte** constitui uma mídia do discurso da educação, a concepção de arte afro-brasileira reconhecida em

seu texto funciona como uma narrativa oficial. Nesta perspectiva, Hall (2016) destaca a obra de Foucault que não fala da

"[...] 'verdade' do conhecimento no sentido absoluto - uma verdade que permanece estática, inalterável, sem importarem o período, situação ou contexto - mas de uma formação discursiva que sustenta o regime de verdade (HALL, 2016, p.89).

Dessa maneira, interessa compreender qual a narrativa sobre a arte negra o livro busca afirmar como genuína. Não há utilização do termo arte afro-brasileira em nenhum momento do livro, mas sim o termo afrodescendente, que é empregado para sinalizar as produções de artistas relacionados com a cultura afro-brasileira. Para Mattos (2014, p.128), o termo afro-brasileiro sintetiza de maneira mais evidente a cultura negra no Brasil, "alguns autores até utilizam o termo arte afrodescendente como sinônimo de arte afro-brasileira, mas essa expressão não é suficiente para descrever as manifestações plásticas negro mestiças no Brasil". Isto ocorre porque a diversidade presente na arte, no contexto da identidade brasileira que se baseia na mestiçagem, não é contemplada totalmente pelo termo afrodescendente, já que artistas mestiços e brancos também produzem arte relacionada à temática.

O livro da coleção **Por Toda Parte** traz a seguinte definição sobre o termo afrodescendente

[..] é quem descende dos povos africanos. No contexto da cultura e da história brasileira, essa palavra pode compreender traços étnicos, culturais, religiosos, usos, costumes, entre outros aspectos, que tiveram como origem esses povos e que no curso da nossa história, influenciaram a formação do povo brasileiro (FERRARI; FISCHER; KATER; UTARI, 2016, p.138).

Além do uso do termo afrodescendente, outras situações sinalizam uma valorização étnica do artista, como critério de vinculação a cultura afro-brasileira. O termo ancestralidade é utilizado para evidenciar as influências que levaram artistas a produzir arte afro-brasileira. Esta palavra remete a hereditariedade e, assim, está vinculada com questões raciais. Esta afirmação funciona como um comentário que faz referência a um discurso já mencionado, ou seja, esta concepção de arte afro-brasileira retoma um conceito, já discutido anteriormente.

A retomada da narrativa sobre arte afro-brasileira vinculado a etnia do artista, vai ao encontro com aquilo que Foucault (1999) denomina como comentário, ou

seja, os textos estão desnivelados em comentários e textos de referência. Isto é, o comentário retoma uma ideia que já foi dita, mas com outras palavras.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que 'se dizem' no decorrer dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1999, p.22)

Dessa forma, determinadas narrativas são constantemente retomadas por comentários que repetem suas ideias com novas palavras. Não é evidente a separação entre os textos originais que criam algo novo e os comentários que os retomam, mas a função de retomar ideias constantemente permanece. Assim, ocorre também com o conceito de arte afro-brasileira. A narrativa de que os/as artistas negros/as se emancipam da arte religiosa e que agora podem expressar suas formas de arte, por si mesmos, está presente no livro da coleção **Por Toda Parte**. A ideia de que a arte afro-brasileira deve valorizar a etnia do/a artista produtor é retomada de maneira implícita. Assim, o livro utiliza diversas imagens de obras de artistas de variadas etnias, mas vincula as produções artísticas à arte afro-brasileira de maneira direta especialmente aos/às artistas negros/as.

As imagens de obras que atenderam ao critério de seleção a, foram em sua maioria utilizadas como exemplo de obras artísticas que se relacionam com um conceito estudado pelo livro ou temática abordada, mas não necessariamente apresentam vinculação com a cultura afro-brasileira. O artista Carybé, por exemplo, selecionado pelo critério a, não é diretamente relacionado a cultura afro-brasileira. Os artistas Gustavo Rosa e Walter Lima Jr. são trazidos por meio de imagens de obras que se relacionam com a cultura afro-brasileira, contudo, são artistas que não abordam sistematicamente a arte afro-brasileira em suas produções. Apesar de serem apresentados no capítulo sobre a cultura afro-brasileira, nenhum dos três artistas citados são explicitamente denominados como artistas afro-brasileiros no livro da coleção **Por Toda Parte**. A única imagem que atende ao critério de seleção a, que é relacionada de maneira direta com a cultura afro-brasileira, é o desenho da série **Assentamento**, da artista Rosana Paulino. Esta artista também contempla o critério de seleção b, por tanto, o texto do livro da coleção **Por Toda Parte**, não

relaciona com a arte afro-brasileira as imagens que abordam a temática negra por si só.

As imagens que atenderam ao critério de seleção b, foram relacionadas no texto do livro com a cultura afro-brasileira de maneira explícita e direta. O texto do livro deixa evidente as relações étnico-culturais que perpassam o artista Mestre Didi, enfatizando que suas obras artísticas estavam relacionadas com sua ancestralidade. Além disso, Rosana Paulino, contemplada no critério de seleção b, é denominada pelo texto do livro como uma representante da cultura afrodescendente.

O critério de seleção c, abrangeu apenas duas imagens que apresentam obras escultóricas de autoria do mesmo artista, o Mestre Didi. As imagens selecionadas neste critério foram diretamente relacionadas com a cultura afro-brasileira, porém estas imagens também foram contempladas no critério de seleção b. A artista Rosana Paulino é uma artista negra que se utiliza da estética contemporânea em suas obras e está vinculada, pelo texto do livro, à cultura afro-brasileira. Isso pode sinalizar a valorização étnica dos/as artistas na associação com a cultura afro-brasileira em detrimento da estética.

O critério de seleção d, contou com três imagens, sendo que as três retratam esculturas vinculadas a cultura e religião de matriz africana. As esculturas também não são diretamente mencionadas nos textos do livro e não há uma orientação de leitura de imagem ou explicação sobre as esculturas apresentadas.

A concepção de arte afro-brasileira ratificada pelo livro da coleção **Por Toda Parte** considera a etnia do/a artista como um fator que agrega valor na identificação dos/as artistas com a cultura afro-brasileira. Há uma valorização da ancestralidade dos/as artistas, como é o caso do artista Mestre Didi, que é mencionado em meio a discussão sobre como a ancestralidade repercute na arte. Esta ideia de arte afro-brasileira abarca artistas laicos ultrapassando o âmbito religioso, mas deixa de lado artistas mestiços ou brancos que também produzem arte inspirada na temática afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o atual cenário é constituído por uma ambivalência de valores de continuidade e ruptura do projeto moderno. As identidades não possuem uma essência ou núcleo, nem são únicas e coerentes, mas sim multifacetadas e fragmentadas. A identidade é relacional, se faz nas posições dos sujeitos frente aos discursos identitários. Isto é, os discursos constroem identidades por meio do processo de identificação, no qual os indivíduos se identificam com o discurso positivamente ou em contraposição.

Os movimentos de rupturas dos valores modernos levaram ao questionamento dos conhecimentos canônicos ensinados nas escolas, pautados em valores da modernidade. Essas rupturas causadas por movimentos sociais que destacaram o caráter político da educação, evidenciaram que o currículo escolar e os seus diversos avatares, como guias, diretrizes e livros didáticos, constituiu-se em um discurso socialmente construído.

Assim, o currículo escolar, e conseqüentemente o livro didático, é um discurso produzido por um grupo social, seu texto está permeado por relações de poder que podem evidenciar conteúdos ligados a grupos sociais dominantes, bem como silenciar e marginalizar os conteúdos vinculados a determinados grupos sociais. Dessa forma, o texto do livro didático constrói identidades, é um discurso em que os/as alunos/as se posicionam no processo de identificação.

Foram debatidos os métodos para o ensino da disciplina de Arte, no entanto, a discussão sobre os conteúdos ficou em segundo plano. Assim, a história da arte européia foi adotada como conteúdo para a disciplina de Arte, sendo que os conteúdos vinculados as demais culturas, cujo o ensino é estabelecido por lei (10.639/2003), como a arte afro-brasileira e a arte indígena, são vistos como arte secundária. Por vezes, em documentos oficiais, a palavra arte refere-se a um tipo de arte "oficial", enquanto as manifestações artísticas ligadas às culturas não européias, recebem uma nomenclatura conforme sua localidade, como é o caso da arte-indígena ou arte-africana, sugerindo assim que há uma arte principal e outras de menor importância. Com isso, compreendo que o ensino de Arte pode se apoiar no multiculturalismo interativo que concebe as culturas em um constante processo de construção, desestabilização e reconstrução, no qual estão sempre se

transformando. Este conceito sugere que se descarte qualquer hierarquização entre culturas, e que se utilize a diferença como ferramenta impulsionadora do aprendizado. Defendo a não hierarquização das demais manifestações artísticas, contudo, posiciono-me pela continuidade da nomenclatura da arte afro-brasileira nos documentos oficiais da educação, pois esta nomenclatura afirma a obrigatoriedade de se ensinar as manifestações artísticas ligadas a esta cultura. Ainda assim, ressalvo que esta nomenclatura não deve ser encarada apenas como uma mera transposição da arte Africana para o território brasileiro. Sugiro que se considere, ao pensar sobre a afro-brasilidade, que o continente africano e o território brasileiro estão permeados de uma vasta diversidade cultural que não é estática, mas permanece em constante transformação.

As manifestações artísticas derivadas do encontro da cultura africana com a brasileira, por meio do processo de escravização, acarretou em uma identidade diaspórica que caracteriza a arte afro-brasileira. Não se trata de uma repetição da arte africana no território brasileiro, mas sim da invenção de algo novo, na adaptação dos costumes, religião e artes do povo africano as novas condições que lhes foram impostas. A arte afro-brasileira se constituiu de forma sincrética, na qual os/as negros/as viram no sincretismo, de forma consciente ou não, a possibilidade de negociação entre manter seus costumes, seus cultos e sua arte, e participar dos costumes e tradições do novo país em que se encontravam.

Dessa forma, observei que a princípio, a arte afro-brasileira esteve atrelada aos aparatos religiosos, objetos e danças que faziam parte da religião de matriz africana. Por esse motivo, a arte afro-brasileira tinha um caráter sincrético, já que a religião de matriz africana estava sincretizada com o catolicismo.

Posteriormente, o conceito de arte afro-brasileira se desvinculou da religião, quando artistas laicos passaram a produzir arte inspirada em outros aspectos da cultura afro-brasileira. Este delineamento do conceito de arte afro-brasileira passou a valorizar a etnia do artista como fator determinante para designar suas obras como afro-brasileiras ou não. Por fim, o conceito de arte afro-brasileira ganhou novos delineamentos ao desvincular a etnia e a religião como fatores determinantes para o emprego da nomenclatura afro-brasileira. Assim, poderiam ser consideradas também as temáticas e soluções plásticas utilizadas pelos/as artistas. A etnia poderia ser vista como um fator que agrega valor, mas que por si só não é determinante para denominar o/a artista como afro-brasileiro/a. Além disso, ainda

considera a arte ritual ligada a religião de matriz africana como forma de classificação na nomenclatura afro-brasileira. Este conceito sugere que se observe a totalidade de obras e trabalhos dos/as artistas para analisar se existe uma abordagem sistemática da estética ou temática afro-brasileira, bem como da arte ritual.

Após discutir sobre os delineamentos que orientam o conceito de arte afro-brasileira, concluí que, sobre pressões dos movimento negro, o governo tomou medidas para o combate ao racismo na educação e nos livros didáticos. Uma dessas medidas foi a lei 10.639/2003 que estipulou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira na Educação Básica. Assim, o PNLD, programa do governo que se ocupa da distribuição de livros didáticos para as escolas do Ensino Básico, estabelece em seu edital de 2017 para seleção de livros para os anos finais do Ensino Fundamental, que os livros devem apresentar obras de artistas negros/as, bem como contribuir para valorizar o/a negro/a na história da arte. Dessa forma, compreendo que os livros devem abranger obras afro-brasileiras e discutí-las de forma a construir identidades positivas sobre o povo negro.

Nesta análise, observo que o livro da coleção **Projeto Mosaico**, apresenta imagens de obras artísticas ligadas a diferentes grupos sociais. As artes populares não são separadas de outras formas de arte. O livro contempla uma multiplicidade de técnicas e artistas vinculados a diferentes grupos sociais, contudo, não há uma orientação para a leitura e fruição das imagens apresentadas, ficando a critério do/a professor/a fomentar a discussão e conduzir a leitura de imagem das obras artísticas apresentadas pelo livro. Observo ainda que o livro da coleção **Projeto Mosaico** traz um maior número de obras afro-brasileiras vinculadas a manifestações culturais tradicionais e folclóricas. Além disso, o livro menciona relaciona o termo afro-brasileiro principalmente para tratar das obras ligadas a estas manifestações. Em outros casos, não há uma relação explícita do termo afro-brasileiro com as imagens de obras selecionadas por outros critérios, como o tema negro, ou as obras artísticas que são produções de negros/as. Discussões relacionadas a temas que perpassam a população negra são insinuadas de maneira implícita, ficando a critério do/a professor/a trabalhar os temas em sala de aula ou não.

O livro da coleção **Por Toda Parte** tem uma organização feita em unidades que contemplam as contribuições artísticas dos povos que constituem a população brasileira: indígenas, europeus e africanos. Neste livro, a arte afro-brasileira está

concentrada na **Unidade 3 : Povos Arteiros**. O livro da coleção **Por Toda Parte**, contempla obras artísticas de diversas linguagens como teatro, música e artes visuais. Organiza seu conteúdo de maneira que um mesmo artista ou uma mesma obra é trabalhada em diferentes momentos e com outros enfoques por meio de questões que direcionam a leitura de imagem, textos de contextualização das obras artísticas apresentadas e propostas do fazer artístico. A arte afro-brasileira é tratada de maneira direta e explícita. Neste livro, há uma valorização da ancestralidade e etnia do/a artista como critério de vinculação com a cultura afro-brasileira.

Os livros didáticos de Arte analisados possibilitaram o reconhecimento de permanências e mudanças na imagem da negritude como produtora de referenciais artísticos e culturais. Por um lado, observo que a população negra vem sendo contemplada como criadora de arte e como povo que constitui e contribui para a formação da cultura brasileira. Contudo, é possível observar algumas permanências como, por exemplo, a ênfase na visão exótica e folclórica das produções ligadas a cultura afro-brasileira. Dessa forma, apesar de a arte afro-brasileira ser contemplada nos livros didáticos, ainda há uma concepção hegemônica sobre o assunto.

As conclusões desta pesquisa sinalizam a necessidade da reflexão, em especial na formação inicial e continuada de professores/as, sobre como o ensino de arte contribui para a formação de identidades de diversos grupos sociais e como o ensino de arte afro-brasileira, por meio de uma perspectiva não estereotipada, possibilita a construção de um conhecimento descolonializado que constrói identidades negras positivas.

De que forma os/as professores/as utilizam o livro didático? Quais materiais paradidáticos sobre arte afro-brasileira estão disponíveis para o uso em sala de aula? De que forma os materiais didáticos devem organizar seus conteúdos para produzir identidades positivas das minoriais?

Finalizo estas considerações finais com novas perguntas por compreender que a pesquisa é contínua, gradual e não encontra uma resposta final, mas é uma construção constante. As discussões realizadas nesta pesquisa sinalizam que ainda há aprofundamentos a serem feitos no que tange a pesquisa sobre arte afro-brasileira no contexto da educação escolar, em especial nos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Nelson. Arte afro-brasileira: Mostra do redescobrimto. In: AGUIAR, Nelson (Org.). **Arte afro-brasileira - mostra do redescobrimto**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000. p.30-33. Catálogo de exposição.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALMEIDA, Diego de S.; LIMA, Maria de Lourdes; GAIA, Rossana Viana. Santos e orixás: Sincretismo, estética e arte afro-brasileira na estatuária da Coleção Perseverança. **Revista Crítica Histórica**. Alagoas, n. 14, dez. 2016, p. 1-20.

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. "**Velhos problemas, novas questões**": uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. 202 f. (Dissertação em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2013.

AMARAL, Aracy. O modernismo brasileiro e o contexto cultural dos anos 20. **Revista USP**. São Paulo, n. 94, jun. 2012.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. T. (Org.). **Currículo cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Emanuel. **A mão Afro-Brasileira**: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge, 1988.

BALISCEI, João Paulo. **Os artefatos visuais e suas pedagogias**: Reflexões sobre o ensino de Arte. 140 f. (Dissertação em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BATISTE, Roger. **Arte e sociedade**. Tradução de Gilda de Mello e Souza. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/2013**: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, Cidade de Franca SP. 125 f. (Dissertação em Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Franca. 2016.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático**: PNLD 2017. MEC, Secretária da Educação Básica, 2015.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino História da África, dos africanos no Brasil e da cultura afro-brasileira nas instituições públicas e privadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 30 de mar, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Arte: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental/Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PNLD 2017: arte - Ensino Fundamental anos finais**. Brasília: MEC, Secretária da Educação Básica, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio. v. 11, 2011, p. 240-255.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p.23 - 41.

CONDURO, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/ Arte. 2012.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, Hubert; CARVALHO, Ruy de Quadros (Org.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação**. 206 f. (Tese em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

CUCCO, Marcelo Pereira. **De norte a sul no ensino de Arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental**. 117 f. (Dissertação) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro. 2015.

CUNHA, Marianno Carneiro. Arte afro-brasileira. In: ZANINI, Walter (Coord.). **História geral da arte no Brasil**. vol. 2. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. p. 975-1033.

DANTAS, Marta. **Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio**. São Paulo: Edunesp, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELLWANGER, Giovana. **A arte de Paulo Nazareth: perspectivas locais e globais em sua circulação**. 2016. 208 f. (Dissertação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo : currículo e avaliação**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em set., 2017.

FERRARI, Pascoal; FISCHER, Bruno; KATER, Carlos; UTARI, Solange. **Por Toda Parte: 6.º ano**. São Paulo: FTD, 2016.

FONSECA, Dagoberto José. **Contribuintes antigos: revendo a caderneta e os fiados**. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/extensao/convidiversidade/index.php?var=textos/dagoberto.php>. Acesso em 29, mar. 2018.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa**. 203 f. (Dissertação em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 209.

FRUTOSO, Adelcides. **Questões étnico-raciais no ensino de filosofia: análise de livro didático**. 97 f. (Dissertação) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro. 2015.

GARCIA, Cristina Renísia. **Identidade fragmentas: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Inep/MEC, 2007

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v.35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a04n126.pdf> > Acesso em set., 2017.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomas. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.93 - 124.

GOMBRICH, Ernst. Hans. **A História a Arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo :**

diversidade e currículo. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.17-p.47.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Movimento negro e educação In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p.181-p.228.

GUERRA, Maria Terezinha Telles; MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

GUIMARÃES, Tânia Mára Souza. **Arte Africana e Afro-brasileira em livros didáticos adotados em escolas públicas de Educação Básica**. 177 f. (Dissertação em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba. 2015.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural da pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. - 12 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-130.

HARVEY, David. O fordismo. In: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 121-134.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jassara Lambert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KELNNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, Sp: Edusc, 2001.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado Letras, 2002.

MACHADO, Lourival Gomes. **Barroco Mineiro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVERIA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p.19-p.39.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. Arte afro-brasileira: contornos dinâmicos de um conceito. **DAPesquisa**, Santa Catarina: Udesc, v.9, n. 11, 2014. p. 119-132.

MAZZAMATI, Suca Matos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM, 2012.

MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; ELIA, Ricardo; PRESTO, Rafael. **Projeto Mosaico**: 6º ano - Ensino Fundamental - Anos Finais - Arte. São Paulo: Scipione, 2016.

MUNANGA, Kabengelê. Arte afro-brasileira, o que é afinal. **Arte afro-brasileira - mostra do redescobrimento**. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 2000. p.98-109. Catálogo de exposição.

NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual. São Paulo: Ideias & letras, 2010.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes. **Arte e silêncio**: A arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de Arte no Paraná. 2007. (Dissertação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa)**: representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa. 143 f. (Dissertação em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2015.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO, Wilson Junior. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p.214-p.254.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre a cultura afro-brasileira na escola. 320 f. (Tese) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. **Educação e Pesquisa** vol. 29, n. 1, jan. jun./2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p 19-29.

ROZA, Luciano Magela. **A história afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**. 268 f. (Tese em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. Cem anos de Arte afro-brasileira. In: **Arte afro-brasileira - mostra do redescobrimento**. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 2000. p.112-121. Catálogo de exposição.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 250 f. (Tese em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

SANTOS, Sônia Duarte. **Um diálogo cultural**: Tarsila do Amaral. 182 f. (Dissertação) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SANTOS, Wellington Oliveira. **Relações Raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia.** (Dissertação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, André Luiz Picolli. **Eros, arte e desejo:** compreensões sobre a obra de Pablo Picasso. 214 f. (Tese) Universidade de Brasília, Brasília. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; Woodward, Kathryn. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo como Fetiche.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens:** por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 188 f. (Dissertação em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2014.

STRECK, Danilo, R. Qual conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, vol. 12, n. 3, set. dez./2012.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática.** Maringá, PR: Eduem, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e os Estudos Culturais.** Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>> Acesso em 12 de ago. 2017.

VÉRGAS, Bárbara Dias. **Livros didáticos e abolição da escravidão no Brasil:** leituras, interpretações e práticas pedagógicas. 163 f. (Dissertação em Educação) Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2015.

ZOLBERG, Vera L. **Para uma sociologia das artes.** Tradução: Assef Nagib Kfourri. São Paulo: Senac, 2006.