



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS/ DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ARTES/ PROF-ARTES

TICIANNE GLAYCE ALVES FRASÃO

**NAS TRILHAS DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ARTISTAS
MULHERES MARANHENSES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LINGUAGEM DO ENSINO MÉDIO**

SÃO LUÍS - MA
2026

TICIANNE GLAYCE ALVES FRASÃO

**NAS TRILHAS DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ARTISTAS
MULHERES MARANHENSES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LINGUAGEM DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Arte.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico–metodológicas das práticas docentes.

Orientador: prof. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil

SÃO LUÍS - MA
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alves Frasão, Ticianne Glayce.

NAS TRILHAS DO OLHAR: : uma EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM
ARTISTAS MULHERES MARANHENSES A PARTIR DOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LINGUAGEM DO ENSINO MÉDIO / Ticianne Glayce
Alves Frasão. - 2026.
113 f.

Orientador(a): Marcus Ramusyo de Almeida Brasil.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Cultura Visual. 2. Mulheres Artistas. 3. Livro
Didático. 4. Ensino de Artes Visuais. I. de Almeida
Brasil, Marcus Ramusyo. II. Título.

TICIANNE GLAYCE ALVES FRASÃO

**NAS TRILHAS DO OLHAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM ARTISTAS
MULHERES MARANHENSES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
LINGUAGEM DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Arte. Linha de pesquisa: Abordagens teórico – metodológicas das práticas docentes.

Aprovado em: 11/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcus Ramusyo de Almeida Brasil
Orientador

Prof. Dr. Reinaldo Portal Domingo
Membro interno

Prof^a. Dr^a. Lícia Cristina Araújo da Hora
Membro externo

Prof. Dr. Gilberto dos Santos Martins
Suplente

Dedico este trabalho a minha avó, Maria das Neves Ferreira Frasão, uma mulher forte e de fé inabalável, cuja trajetória inspira e impulsiona outras mulheres a conquistarem os espaços que almejam e a acreditarem no poder de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de vida e sabedoria, por conduzir meus passos, fortalecer minha fé e iluminar meus caminhos mesmo nas horas mais desafiadoras.

À Nossa Senhora, pela ternura e acolhimento nos momentos de angústia, por envolver-me com seu manto de proteção e consolo, sustentando-me nas travessias mais difíceis desta jornada.

À minha família, formada essencialmente por mulheres fortes e corajosas, por todo o zelo, amor e dedicação que sempre me concederam.

À minha tia Sônia Frasão, mulher de força e ternura, cuja resignação e entrega à família foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Às minhas meninas, Ágatha, Aretha e Liz, por me ensinarem com seus olhares cheios de luz e curiosidade, a reaprender a ver o mundo e a renovar minha esperança a cada dia.

Aos meus fiéis companheiros de estudos, planos e sonhos, Gregory House e Estrela Kendra (*in memoriam*), por seu amor silencioso e incondicional. A convivência com vocês tornou a caminhada mais leve e o coração mais forte.

À minha amiga e comadre, Meire Assunção, pelo incentivo incansável e pelas cobranças afetuosas que me estimularam, este mestrado também é fruto da sua presença.

Ao meu chefe e amigo, Fernando Mitoso, pelo estímulo constante, pela compreensão e pela generosidade nos períodos em que a ausência foi necessária.

Aos meus amigos e amigas, pelo amparo nos momentos de incerteza e cansaço que a jornada acadêmica naturalmente impõe, vocês foram verdadeiras bênçãos em meu caminho.

Aos meus alunos e alunas, cujas vozes, inquietações e percepções foram disparadoras das reflexões que deram origem a este trabalho. Cada pergunta, silêncio, descoberta e partilha em sala de aula contribuiu para que esta pesquisa ganhasse sentido, sensibilidade e compromisso com a transformação do olhar.

Aos professores do Prof-Artes/UFMA, pelo direcionamento e pela dedicação em cada etapa do processo formativo. Em especial, agradeço ao prof. Dr. Pablo Sérvio, cujo olhar afável e questionador marcou o início desta pesquisa, e ao prof. Dr.

Marcus Ramusyo, que conduziu com sensibilidade e firmeza os caminhos que seguiram.

Ao prof. Dr. Reinaldo Portal, por sua generosidade intelectual, incentivo constante e compromisso com a formação de todos nós.

E, por fim, a todas as mulheres que me antecederam - mães, avós, tias, artistas, educadoras e sonhadoras - que abriram caminhos, enfrentaram silêncios e me permitiram trilhar, com dignidade e coragem, cada um dos passos que me trouxeram até aqui.

*De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
Fernando Pessoa*

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu um estudo de caso realizado no contexto de um Mestrado Profissional em Artes, que propõe uma experiência pedagógica baseada na análise crítica das representações (ou ausências) de mulheres artistas nos livros didáticos de linguagem do ensino médio, enfatizando a valorização das produções de mulheres artistas maranhenses. O problema científico que guia esta pesquisa surge do apagamento histórico e simbólico das produções de mulheres artistas, especialmente daquelas vinculadas a cenários periféricos e regionais. Considerando essa perspectiva, o objetivo geral consistiu em desenvolver e analisar uma experiência de ensino-aprendizagem fundamentada na produção de mulheres artistas, com destaque às artistas maranhenses, como complementação aos livros didáticos de linguagem. O estudo fundamenta-se nos Estudos da Cultura Visual e em abordagens críticas da arte-educação, dialogando com autores como Stuart Hall, Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa, João Baliscei, Luciana Loponte e Carla Abreu. A metodologia adotou abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, articulada à pesquisa-ação, integrando análise documental dos livros didáticos, observação participante, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, leitura crítica de imagens e produção de zines autorais. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários diagnósticos, registros escritos, visuais e fotográficos, além de diário de campo. A investigação foi realizada com estudantes do ensino médio do Centro de Ensino Lucília Moreira, em Pinheiro/MA, contexto marcado por especificidades territoriais, culturais e sociais da Baixada Maranhense. Os resultados evidenciaram a predominância de referências artísticas masculinas e eurocentradas nos livros didáticos analisados. Em contrapartida, a inserção de produções de mulheres artistas maranhenses ampliou o repertório visual e cultural dos estudantes. Além disso, fortaleceu sentimentos de pertencimento e estimulou leituras críticas sobre as imagens e narrativas presentes no espaço escolar. As práticas pedagógicas desenvolvidas favoreceram reflexões sobre identidade, território, gênero e representatividade, promovendo deslocamentos nos modos de perceber a arte e os processos de invisibilização feminina. Conclui-se que a articulação entre leitura crítica da imagem, valorização das artistas maranhenses e produção autoral dos estudantes fortalece práticas educativas mais plurais, contextualizadas e sensíveis às diversidades culturais, reafirmando o ensino de Arte como espaço de formação estética, crítica e transformação social.

Palavras-chave: Cultura visual. Mulheres artistas. Livro didático. Ensino de Artes Visuais.

ABSTRACT

This research developed a case study conducted within the context of a Professional Master's degree in Arts, proposing a pedagogical experience based on the critical analysis of the representations (or absences) of women artists in high school language textbooks, emphasizing the appreciation of the productions of women artists from Maranhão. The scientific problem guiding this research arises from the historical and symbolic erasure of the productions of women artists, especially those linked to peripheral and regional settings. Considering this perspective, the general objective was to develop and analyze a teaching-learning experience grounded in the production of women artists, with emphasis on artists from Maranhão, as a complement to language textbooks. The study is based on Visual Culture Studies and critical approaches to art education, engaging with authors such as Stuart Hall, Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa, João Baliscai, Luciana Loponte, and Carla Abreu. The methodology adopted a qualitative approach, of an exploratory-descriptive nature, articulated with action research, integrating documentary analysis of textbooks, participant observation, discussion groups, pedagogical workshops, critical reading of images, and the production of authorial zines. Data collection instruments included diagnostic questionnaires, written, visual, and photographic records, as well as a field diary. The investigation was carried out with high school students from the Lucília Moreira Teaching Center in Pinheiro/MA, a context marked by the territorial, cultural, and social specificities of the Baixada Maranhense region. The results highlighted the predominance of masculine and Eurocentric artistic references in the textbooks analyzed. In contrast, the inclusion of works by female artists from Maranhão broadened the students' visual and cultural repertoire. Furthermore, it strengthened feelings of belonging and stimulated critical readings of the images and narratives present in the school environment. The pedagogical practices developed fostered reflections on identity, territory, gender, and representation, promoting shifts in the ways of perceiving art and the processes of female invisibility. It is concluded that the articulation between critical image reading, appreciation of female artists from Maranhão, and students' original production strengthens more pluralistic, contextualized, and sensitive educational practices, reaffirming art education as a space for aesthetic and critical formation and social transformation.

Keywords: Visual culture. Women artists. Textbook. Visual Arts Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da escola	44
Figura 2 – Pátio interno	45
Figura 3 – Professora dialogando com a turma	46
Figura 4 – Aluno produzindo	46
Figura 5 – Apresentação do projeto	54
Figura 6 – Alunos em produção	54
Figura 7 – Alunos durante análise de imagens dos livros didáticos	55
Figura 8 – Alunos durante análise de imagens dos livros didáticos	55
Figura 9 – Alunos durante o processo de criação das zines	56
Figura 10 – Alunos durante o processo de criação das zines	56
Figura 11 – Exposição das zines produzidas pelos alunos.....	56
Figura 12 – Mural coletivo produzido pelos alunos	57
Figura 13 - Alunos analisando os livros didáticos	62
Figura 14 - Aluno durante processo de leitura de imagem	68
Figura 15 - Exposição dos trabalhos	69
Figura 16 - Exposição dos trabalhos	73
Figura 17 - Página de uma das zines produzidas	77
Figura 18 - Aluno durante processo de leitura de imagem	78
Figura 19 - Exposição dos trabalhos	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CE	Centro de Ensino
IPT	Tecnológicas do Estado de São Paulo
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
MEA	Meio de ensino e aprendizagem
ASG	Auxiliar de serviços gerais
CNS	Ciências naturais e da saúde
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	144
1 O DIREITO A OLHAR	20
1.1 Os estudos culturais e o ensino de artes visuais.....	254
1.2 Práticas educativas em arte: leitura crítica da imagem	276
2 O OLHAR MEDIADO: LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO.....	30
2.1 O livro didático como ferramenta pedagógica no cenário educacional brasileiro	30
2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático: aportes teóricos e reexistências	36
2.3 O livro didático no ensino de artes visuais: mediações, normatizações e desafios pedagógicos	41
3 OLHARES QUE SE ENTRELAÇAM: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	46
3.1 Cenário da pesquisa - Centro de Ensino Lucília Moreira	46
3.2 Caminhos da pesquisa	47
3.3 Sujeitos da pesquisa	50
3.4 Instrumentos de coleta de dados	52
4 OLHARES INSURGENTES: PERCURSOS COM MULHERES ARTISTAS MARANHENSES - Descrição e análise dos resultados	55
4.1 Mulheres artistas, cultura visual e ensino de arte: invisibilidades, representação e narrativas plurais	59
4.1.1 Invisibilidades e presenças: mulheres artistas nos livros didáticos	60
4.1.2 Representações de gênero, identidade e cultura visual	63
4.1.3 Narrativas visuais plurais e interseccionalidade no ensino de arte	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	819
REFERÊNCIAS.....	864
APÊNDICES	80
APÊNDICE A - Sequência Didática	81
APÊNDICE B - Questionário diagnóstico	83
ANEXOS	84
ANEXO A - Obras Gê Viana	85

ANEXO B - Obras Silvana Mendes	87
ANEXO C - Obras Marlene Barros	89
ANEXO D – Produções dos alunos – Memórias que gritam	91
ANEXO E – Zines produzidas pelos alunos	97

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação/transformação cultural e social que ultrapassa a mera transmissão de saberes disciplinares, exercendo um papel de destaque na construção de identidades e valores. Nesse panorama, os livros didáticos, enquanto Meio de Ensino e Aprendizagem – MEA¹ em sala de aula, não somente apresentam conteúdos estruturantes do currículo, mas também podem influenciar diretamente a maneira como se estabelecem as percepções sobre o mundo e sobre si mesmo.

Entretanto, é possível considerar que a análise crítica desse material pode revelar o reflexo e a reprodução de desigualdades sociais. Assim, entre as múltiplas dimensões de análise do livro didático, destaca-se a presença e ausência de mulheres artistas, especialmente as mulheres artistas maranhenses, além da construção de gênero nos temas abordados, uma vez que as narrativas imagéticas não apenas retratam, mas também corroboram para moldar visões de mundo.

Diante dessa realidade, torna-se imperioso promover ações pedagógicas que problematizem essas narrativas hegemônicas, incentivando uma leitura crítica das imagens e a desconstrução dos discursos tradicionais. A investigação de práticas educativas que visem ampliar a visibilidade de mulheres artistas, especialmente as maranhenses, e promover uma análise reflexiva sobre as representações nos livros didáticos contribui para a construção de uma educação artística mais plural, democrática e transformadora (Loponte, 2015; Abreu, 2017).

A partir dessas inquietações, esta pesquisa investigou como a presença e a ausência de produções de mulheres artistas nos livros didáticos de Linguagens do Ensino Médio podem contribuir para a discussão sobre questões de gênero, reconhecendo a relevância desses materiais como artefatos culturais e formativos.

A origem desta pesquisa está conectada ao percurso pessoal da pesquisadora, que cresceu em um núcleo familiar formado exclusivamente por mulheres: sua mãe teve apenas filhas e sua avó, somente netas e bisnetas. Inserida nesse contexto predominantemente feminino, a pesquisadora desenvolveu, desde cedo, indagações sobre os papéis tradicionais atribuídos às mulheres. O encontro com um texto de Conceição Evaristo — em particular com sua célebre frase “A nossa voz estilhaça a

¹ Meio de Ensino e Aprendizagem será designado pela sigla MEA

máscara do silêncio” (Evaristo 2017) — durante uma aula, intensificou essas inquietações e disparou inúmeras reflexões entre os alunos.

Tais experiências suscitaram inquietações sobre a forma como nosso olhar é guiado culturalmente e como apenas tomamos conhecimento somente daquilo que nos é ofertado. Desde a graduação, esses questionamentos se traduziram em interesse pelas imagens e pela leitura crítica.

O interesse canalizado pelo universo das imagens, resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado “*O SEU OLHAR MODIFICA E MELHORA O MEU: uma análise sobre o processo de leitura de imagens no Museu de Artes Visuais do Maranhão*”, se tornando ponto de partida para a pesquisa atual. Onde se discute, questões que vão além do limiar da cultura patriarcal presente nos livros didáticos, buscando problematizar invisibilidades históricas.

Deste modo, considerando a necessidade de ver multiplicado na escola novas possibilidades de exercitar o olhar para as produções artísticas e suas experiências, o *problema científico* levantado é: Como a apropriação da produção de mulheres artistas, mediada pelo uso do livro didático de linguagens e de materiais alternativos, pode favorecer reflexões sobre o lugar das mulheres nas artes entre estudantes do ensino médio do CE Lucília Moreira?

Assim, esse estudo visou não apenas compreender as limitações dos materiais disponíveis, mas também propor estratégias pedagógicas capazes de favorecer a decolonização das narrativas visuais e a valorização de vozes até então silenciadas na cena artística e escolar (Arruda e Marcon, 2014; Barbosa, 2019).

Ao delimitar este tema, buscou-se compreender para além dos elementos limitadores do espaço destinado à produção de mulheres artistas, visando também explorar as potencialidades pedagógicas para fomentar a leitura crítica e a construção de novas narrativas no ambiente educacional.

Assim, o *objeto* central desta pesquisa analisou: As práticas pedagógicas que favorecem a leitura crítica de imagens utilizando a produção de mulheres artistas maranhenses, a partir dos livros didáticos de linguagem, assim como as experiências vivenciadas pelos estudantes. A leitura crítica de imagens, somada às experiências estéticas, é um aporte fundamental no contexto escolar, pois estimulam o pensamento reflexivo, a sensibilidade estética e a construção de um olhar mais consciente a respeito das representações visuais.

Em virtude das narrativas visuais presentes no livro didático, a pesquisa propôs repensar as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais por meio de ações que destacaram a produção artística de mulheres, especialmente as maranhenses. Alicerçada nessa necessidade, esta investigação possui o objetivo geral de desenvolver e analisar uma experiência de ensino-aprendizagem a partir da produção de mulheres artistas — com destaque às maranhenses — como complementação aos livros didáticos de Linguagens, buscando contribuir para a reflexão dos estudantes do 3ª série do CE Lucília Moreira (Pinheiro/MA), de modo a enriquecer o contexto escolar por meio da leitura crítica, da problematização das representações de gênero e da construção de narrativas visuais e discursivas mais plurais. Já os objetivos específicos são:

- Executar uma revisão bibliográfica sobre o ensino contemporâneo de artes visuais e os reflexos dos estudos culturais, destacando as práticas educativas que utilizam a leitura crítica da imagem e seu potencial de incentivar análises a respeito da cultura, da identidade e das representações no espaço escolar.

- Analisar, no contexto educativo brasileiro, a trajetória histórica do livro didático, abrangendo sua função como artefato cultural e pedagógico, além de refletir sobre os critérios e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e suas implicações para o ensino de Artes Visuais.

- Identificar as representações de gênero apresentadas nos livros didáticos de Linguagens, com foco na produção de mulheres artistas e em sua invisibilidade na área das Artes Visuais.

- Elaborar e implementar uma prática pedagógica fundamentada na investigação visual e na valorização da produção de mulheres artistas maranhenses a partir dos livros didáticos de Linguagens, a fim de ampliar o repertório visual dos estudantes envolvidos, além de promover narrativas visuais mais plurais.

As *perguntas científicas* que orientam o processo de investigação da pesquisa são:

1. Qual o estado da arte da pesquisa? Isto significa dizer, quais referências darão suporte teórico para estruturar este trabalho.
2. De que forma a análise das produções de mulheres artistas nos livros didáticos de linguagem do ensino médio pode revelar estruturas desiguais nas representações visuais e discursivas utilizadas no contexto escolar?

3. Quais impactos de uma experiência pedagógica com ênfase na produção de mulheres artistas maranhenses pode gerar na criação artística dos alunos e na ressignificação de representações de gênero nas artes visuais?

O desenvolvimento desta pesquisa sobre uma experiência de ensino-aprendizagem baseada na produção de mulheres artistas — em especial as maranhenses — a partir dos livros didáticos de Linguagens do Ensino Médio, justifica-se por sua capacidade de promover deslocamentos epistemológicos mediante a leitura crítica de um material essencial para a educação formal e por sua influência na formação dos sujeitos.

Os livros didáticos ocupam um papel central no processo educacional, sendo amplamente utilizados como fonte primária de conteúdo e direcionamento pedagógico. Contudo, ao mesmo tempo que buscam transmitir conhecimento, esses materiais também veiculam narrativas visuais e discursivas que podem tanto visibilizar quanto invisibilizar produções artísticas, sociais e históricas — como ocorre com as trajetórias femininas e locais, frequentemente apagadas no material didático de Artes Visuais. Esse apagamento reforça padrões estéticos e simbólicos excludentes que negligenciam a representatividade e as contribuições das mulheres.

Ao optar por investigar os livros didáticos de Linguagens sob a perspectiva da escassez de produções de mulheres artistas — ou da forma estereotipada como muitas vezes estas são apresentadas —, desejou-se tensionar esses espaços, criando alternativas pedagógicas mais inclusivas, críticas e conectadas às diversidades. Nesse sentido, as imagens não são apenas ilustrativas, mas configuram um espaço de poder e significado, influenciando a percepção e a naturalização de desigualdades e hierarquias.

Esta pesquisa se propõe, além disso, a oferecer contribuições teórico-metodológicas para o Ensino de Arte em espaços onde, geralmente, há carência de formação continuada para os educadores e de abordagens que problematizem o modelo artístico estabelecido. Ao investigar o potencial formativo dessa prática, buscou-se colaborar para a transformação do Ensino de Arte, ampliando as possibilidades de trabalho com temas contemporâneos.

O conceito de apropriação aplicado neste contexto possibilita que os estudantes reinterpretem essas representações, desconstruindo narrativas

hegemônicas e criando novas formas de ver e produzir significados sobre a produção artística das mulheres e a representatividade feminina no campo das Artes Visuais.

Por fim, esta pesquisa encontra relevância ao contribuir para a formação de educadores e estudantes mais atentos às dinâmicas visuais e discursivas presentes nos materiais didáticos, inspirando práticas pedagógicas que destaquem a pluralidade e questionem desigualdades. Ao articular ensino, leitura crítica e ressignificação artística, ela se alinha aos objetivos de uma educação contemporânea comprometida com a transformação social e cultural.

No que se refere ao percurso metodológico, esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa ancorada em Godoy (1995), à medida que compreende a realidade a partir da interpretação dos sujeitos e de seus contextos. O estudo caracteriza-se como pesquisa-ação de natureza exploratório-descritiva, sendo o caráter exploratório sustentado por Earl Babbie (1999), ao possibilitar maior familiaridade com o problema investigado, e a pesquisa-ação fundamentada em Michel Thiollent (2011) e David Tripp (2005), o que permite a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Essa perspectiva metodológica busca estabelecer uma conexão entre a análise de documentos, a escuta dos sujeitos envolvidos e a aplicação de propostas pedagógicas contextualizadas. O estudo foi desenvolvido no CE Lucília Moreira (Pinheiro – MA), tendo a participação dos estudantes da 3ª série e da própria pesquisadora.

Os caminhos metodológicos envolveram desde a análise documental dos livros didáticos, a observação participante, a realização de oficinas pedagógicas, assim como a escuta dos sujeitos envolvidos. As rodas de conversa foram adotadas como estratégia de produção de dados, fundamentadas em Pinheiro (2020), compreendidas como espaços de construção coletiva de sentidos e partilha de experiências. Ademais, na pesquisa qualitativa o entendimento do sujeito dialoga com as contribuições de Araújo (2017), ao reconhecer os participantes como agentes ativos na produção de conhecimento.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários diagnósticos, registros escritos e visuais produzidos pelos estudantes, além de anotações em diário de campo, o que permite uma compreensão ampliada das experiências vivenciadas.

As atividades foram formuladas tomando como base os procedimentos de leitura crítica da imagem propostos por Baliscei (2019), objetivando desconstruir e reordenar as produções artísticas de mulheres. Nesse processo, articularam-se a análise dos livros, as oficinas de criação, as rodas de conversa e os registros reflexivos, que foram somados à coleta de dados qualitativos por meio das produções e falas dos estudantes. Tais procedimentos dialogam ainda com as contribuições de Martins (2011) e Loponte (2015), ao considerarem a experiência estética e a cultura visual como dimensões fundamentais da formação.

Com isso, ao investigar criticamente o material didático será possível a elaboração de estratégias pedagógicas replicáveis que fomentem o reconhecimento da produção artística das mulheres, com ênfase nas maranhenses, e sua relevância para a história da arte que ecoa no espaço escolar.

Este trabalho contempla uma estruturação em Introdução, 4 capítulos e Considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “O Direito ao Olhar”, trouxe um enfoque a respeito do ensino contemporâneo de Artes Visuais e das contribuições dos estudos da cultura visual para a formação de um olhar crítico e sensível, tendo a leitura crítica da imagem como estratégia metodológica amparada pelas ideias de Hall (1997), Hernández (2011), Sardelich (2006) e Barbosa (2019). Este capítulo buscou compreender a educação do olhar como um processo formativo capaz de promover leituras de mundo mais plurais e democráticas, articulando educação, cultura e representatividade.

O segundo capítulo, *O Olhar Mediado*, apresentou o livro didático, sua trajetória e importância no contexto educativo brasileiro. O texto reflete sobre o direcionamento das formas de organização do currículo e sobre como as escolhas de conteúdo reverberam nas visões de mundo, além de analisar suas implicações pedagógicas para o ensino de Artes Visuais, sustentado pelos estudos de Tourinho (2012), Choppin (2004) e Hofstaetter (2015, 2016, 2017, 2021). Esses aportes teóricos subsidiam o entendimento acerca do uso e das potencialidades desse material.

No terceiro capítulo, *Olhares que se entrelaçam*, buscou-se apresentar os caminhos metodológicos, descrevendo o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e as etapas da sequência didática desenvolvida.

No quarto capítulo, *Olhares insurgentes*, tem-se o desenvolvimento da prática pedagógica realizada no Centro de Ensino Lucília Moreira, integrada às observações de campo, aos registros visuais e às análises interpretativas das produções das produções dos estudantes, dialogando com as reflexões teóricas de Martins (2011), Araújo (2014), Loponte (2002, 2005, 2015, 2019, 2020), Abreu (2012, 2017, 2019, 2022), Stein (2023) e Barbosa (2019).

A perspectiva crítica orientou a análise dos dados, buscando identificar como a experiência proposta pode estimular o reposicionamento do olhar frente às desigualdades de gênero e às representações das mulheres que se manifestam no campo das Artes Visuais.

As Considerações Finais apresentam a relevância da pesquisa para a questão de gênero nas Artes Visuais e os resultados alcançados em relação às perguntas científicas propostas ao início deste trabalho, avaliando em que medida foram alcançados ao longo do processo investigativo. Apresenta ainda, as principais contribuições da pesquisa para o ensino de artes visuais e para o debate sobre representatividade de gênero, bem como as implicações pedagógicas da prática proposta para a formação estética e crítica dos estudantes.

Além disso, são destacadas as limitações do estudo, decorrentes do caráter contextual e qualitativo da pesquisa, e indicando novas pretensões a serem consideradas em posteriores investigações deste tema, especialmente voltadas à ampliação do repertório visual em contextos escolares e à inclusão de artistas locais nos materiais didáticos.

1 O DIREITO A OLHAR

*“Me vejo no que vejo. Como entrar por meus olhos.
Em um olho mais límpido. Me olha o que eu olho.
É minha criação.
Isto que vejo. Perceber é conceber.
Águas de pensamentos. Sou a criatura do que vejo.”
(Marisa Monte, Octavio Paz e Haroldo Campos, 1996)*

A educação escolar contemporânea compreende desafios complexos que demandam abordagens sensíveis às diversidades culturais encontradas em salas de aula. Nesse sentido, a escola deve ser entendida como um espaço privilegiado de ação e transformação da cultura, na medida em que a educação escolar não apenas transmite conhecimentos, mas produz, ressignifica e disputa sentidos culturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu contexto social.

Frente a isso, questionamentos quanto à sensibilização para o olhar e à percepção das imagens — considerando seus fundamentos, simbologias e discursos articulados por meio das visualidades — tornam-se imperiosos. Refletir sobre o direito ao olhar no contexto educacional é, também, reconhecer quem é visto e quem permanece invisibilizado nos espaços de aprendizagem. Ao discutir as visualidades que atravessam o Ensino de Arte, emerge a necessidade de questionar como os olhares são socialmente produzidos e quem detém o poder de definir o que deve ser visto, especialmente quando se trata da presença de mulheres artistas e de suas representações.

Assim, como afirma Candau a educação não pode desconsiderar os referenciais culturais que influenciam a escola e que geram modelos sociais a serem seguidos.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). (Candau, 2008, p. 13)

Concordamos com a autora quando diz que essa articulação entre educação e cultura é essencial para que seja consolidado o entendimento da escola como espaço de formação de vínculos entre os sujeitos, bem como a concepção de um ensino que estimule o diálogo e a escuta como requisitos importantes para a construção de uma comunidade educativa que privilegie a partilha de saberes e experiências.

Essa perspectiva nos coloca diante da necessidade de um currículo aberto à diversidade de vozes e experiências, o que se contrapõe ao modelo educacional tradicional, fundamentado em epistemologias eurocentradas e hegemônicas. Diante disso, a educação se transforma em um território de mediação cultural que abriga e integra as diversas identidades e trajetórias sociais.

Nesse cenário, o Ensino de Arte configura-se como uma estratégia potente para a educação do olhar, o estímulo da percepção e a promoção da leitura crítica de mundo. Por meio da experiência estética, os estudantes ampliam seus horizontes, desenvolvendo uma sensibilidade visual que reconheça e valorize as diferenças.

Sob essa ótica, a educação do olhar torna-se também uma educação política, pois ao ensinar a ver, ensina-se a reconhecer quem é visível e quem foi apagado da história. O campo das artes visuais revela-se, assim, um território privilegiado para discutir gênero, identidade e poder.

Martins (2007) afirma que a cultura visual pretende a ruptura de sistemas pré-estabelecidos de interpretação, tensionando para que novos significados sejam produzidos. Logo, ensinar a partir de uma perspectiva cultural resulta em acreditar que o ato de interpretação é algo construído historicamente, social e culturalmente. Um primeiro passo nessa direção é reconhecer a imbricação entre cultura e imagem como elemento da cultura visual; esta se estabelece na interpretação enquanto prática social que atravessa percepções singulares de um cenário político, econômico, artístico e educacional, com significações oriundas da memória social do indivíduo que interpreta.

Vale destacar que os modos de ver e interpretar imagens ainda se baseiam em sistemas preestabelecidos — frutos de uma cultura modernista ainda resistente —, exemplificados em abordagens imagéticas objetivas e formais, o que consequentemente atribui mais autonomia às imagens lidas do que aos sujeitos que as leem.

Incorporar práticas educativas que possibilitem a leitura de imagem tem sido um objetivo recorrente, tanto de professores quanto de pesquisadores, desde a segunda metade do século XX, com a difusão dos sistemas de representação.

É nesse contexto que a prática de leitura de imagens ganha visibilidade na educação brasileira por meio dos estudos de Ana Mae Barbosa (1936-), precursora da pesquisa em arte-educação no país e influenciada por movimentos ocorridos na

Inglaterra, EUA e México, estabeleceu os princípios teórico-metodológicos para o Ensino de Artes Visuais no Brasil, substituindo a prática de ateliê² e a figura do professor de arte enquanto um mero “fazedor” de coisas.

A sistematização proposta por Barbosa³ (1998) denominou-se Abordagem Triangular e baseia-se em três eixos metodológicos: o fazer artístico, a contextualização e a leitura. O fazer artístico compreende atividades de produção e exploração de recursos e técnicas expressivas — como desenho, performance e pintura —, partindo da seleção de um artista, obra, movimento ou tema da História da Arte. O eixo da contextualização abrange pesquisas para conhecer e analisar os cenários históricos, afetivos, estéticos e políticos de criação da obra examinada. Por fim, a leitura denota o ato de perceber e interpretar os aspectos da composição e seus significados.

No Brasil, os exercícios de leitura de imagem enfatizando os aspectos plásticos da linguagem visual, ganharam destaque através de Lucia Santaella, cujos estudos recomendam o desenvolvimento da alfabetização visual como disparador para entendimento da composição.

A abordagem formalista e a Abordagem Triangular garantiram a difusão do processo de leitura de imagem e a ampliação de metodologias para o ensino de Artes Visuais. Contudo, como destaca Sardelich (2006, p. 457), “ler uma imagem [...] é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente”, sendo necessário explorar estratégias e critérios de leitura que transcendam o formalismo. Afinal, a imagem é uma construção histórica, situada em determinado tempo e lugar, tendo sido, quase sempre, pensada e planejada com propósitos específicos.

Desta forma, concorda-se com a perspectiva da autora de que é necessária a utilização de novas práticas que considerem a realidade contemporânea inseparável das imagens, na qual estão incorporados os sujeitos e a própria escola. Logo, o direito ao olhar abrange a implementação de estratégias pedagógicas que contemplem múltiplas maneiras de ver, para além dos aspectos formais e estéticos, concebendo a imagem como uma construção atravessada por representações e discursos que persistem em reposicionar, dicotomicamente, os indivíduos.

² Ensino baseado apenas no desenvolvimento de práticas artísticas, sem qualquer articulação a contextualização e leitura de imagem.

³ Pioneira da arte – educação no Brasil, foi aluna de Paulo Freire e defende a propagação da arte - educação nas escolas brasileiras, refutando a ideia de que apenas as elites são capazes de produzir arte. É uma das mais importantes referências no Brasil para o ensino de artes.

Hernández (2011, p. 35) instiga o leitor a ultrapassar, em relação às imagens, o “ver bem” e o que “deve” ser visto, desafiando os educadores a pensarem a arte para além das formas consagradas. O autor defende que as imagens são dispositivos de poder e ideologia, exigindo uma análise que vá além da superfície estética. Hernández (2011) utiliza a expressão “intérpretes visuais” para se referir à condição de atividade dos sujeitos que interagem com as imagens, espaço no qual estes podem projetar seu próprio olhar por meio das narrativas.

Para este autor, os olhares são construídos pelos intérpretes visuais que compilam experiências, valores e imaginários típicos de uma sociedade, de uma cultura e de um período específicos. Isso significa dizer que a leitura de imagem nunca é apenas uma decodificação de signos, mas sim uma investigação visual na qual os sujeitos, ao interpretarem, elaboram significados.

Como afirma Pillar (2011, p. 12), a leitura “depende do que está em frente e atrás de nossos olhos”, sendo o primeiro termo referente às informações oferecidas pelas imagens e, o segundo, aos conhecimentos e referências que os sujeitos possuem — isto é, os seus repertórios visuais. Assim, interpretar ou investigar imagens não constitui uma ação passiva, mas sim uma mediação que necessita ser ensinada e aprendida.

Assim, compreender o olhar como construção cultural permite refletir sobre os mecanismos de exclusão simbólica que atravessam o Ensino de Arte. O direito a olhar, nesse sentido, é também o direito de ocupar o campo da visibilidade.

Estudos de Tourinho e Martins (2011, p. 53) também convergem para esse pensamento ao definirem que a investigação visual é: “[...] uma prática de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informações e experiência cultural.” Em decorrência disso, adotaremos a expressão “investigação visual e crítica” em referência aos exercícios interpretativos propostos aos intérpretes visuais.

A perspectiva dos estudos culturais e da cultura visual possibilita estabelecer um olhar crítico, que compreende a percepção visual como uma habilidade adquirida e fomentada pelas relações e experiências socioculturais.

No intuito de delimitar melhor os aspectos que tratam deste fenômeno e sua relevância para o Ensino de Arte, nas subdivisões deste capítulo, aponto aspectos

históricos, teóricos e metodológicos e destaco o desenvolvimento de propostas teórico – metodológicas para o Ensino de Artes Visuais.

1.1 Os Estudos Culturais e o Ensino de Artes Visuais

As reflexões trazidas pelos estudos culturais transformaram o Ensino de Artes Visuais nas últimas décadas. As visões tradicionais, que entendiam a arte como autônoma e desconectada das dinâmicas ocorridas nas esferas sociais, históricas e políticas, foram desafiadas por esses movimentos.

Stuart Hall (2006), importante referência nessa área, destaca a concepção de cultura como um terreno que produz significados e, por isso, é também um espaço de disputa, no qual as práticas simbólicas são essenciais para a formação de identidades, bem como para a repetição ou a refutação das relações de poder. Seguindo esse pensamento, o autor afirma que:

(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. Assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p. 9).

O Ensino de Arte amplia seu alcance para além da expressão estética ao se tornar um ambiente propício para análises críticas das dinâmicas culturais e sociais — perspectiva que se encontra incorporada aos estudos culturais.

Com base na concepção de Stuart Hall (2006, p. 9), “essa abordagem atribui ao Ensino de Arte a função de oferecer aos estudantes ferramentas para interpretar representações visuais como construções culturais impregnadas de ideologias”. As produções artísticas deixam de ser vistas apenas como manifestações individuais e passam a ser compreendidas como textos culturais que dialogam com questões de identidade, raça, gênero e classe.

Essa compreensão possibilita que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico diante das imagens e narrativas que estruturam e influenciam a sociedade contemporânea.

Silva (2014) complementa essas ideias ao afirmar que a educação deve ser compreendida como um espaço de disputa e negociação de significados. Para ele, o

currículo, incluindo o Ensino de Arte, não é neutro, mas um instrumento de poder que seleciona e organiza conteúdos de acordo com interesses específicos.

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre 'nós' e 'eles'. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. (Silva, 2014, p. 82)

Assim, ao incluir dos estudos culturais no Ensino de Arte as posições tradicionais são desafiadas e se abre espaço para novas vozes e perspectivas, propulsoras de um aprendizado mais democrático e inclusivo.

A expansão do Ensino de Arte mediada pelos estudos culturais revela a importância de abordar a multiplicidade de identidades e culturas no ambiente escolar. Hall sugere que as identidades não são fixas, mas fluidas e construídas continuamente a partir das interações culturais.

Nesse contexto, o Ensino de Arte se transforma em um espaço de reflexão sobre como as representações visuais reforçam ou contestam essas identidades, permitindo que os estudantes questionem discursos hegemônicos, mas também explorem formas alternativas de se expressar e compreender o mundo.

Diante disso, a prática pedagógica deve buscar o incentivo a investigações críticas das imagens, bem como de outras manifestações artísticas. Silva (2014) defende que, no Ensino de Arte, o entendimento das relações de poder que constituem os discursos culturais não pode se limitar à mera transmissão de conhecimento; isso implica problematizar tanto o conceito de arte quanto os sujeitos e as narrativas visuais que se destinam a manter ou subverter as estruturas sociais.

Portanto, ao integrar os estudos culturais, o Ensino de Arte expande sua atuação, para além da técnica e da estética e inclui a análise crítica das representações e suas reverberações sociais.

Ao modificar o aprendizado em arte através dessa expansão temos uma prática cultural significativa, que permite aos alunos uma leitura e interpretação do mundo de forma crítica, conectada e criativa. Através dessa abordagem, o Ensino de Arte coopera para a formação de cidadãos que possam interagir socialmente de modo consciente em relação à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo.

1.2 Práticas educativas em arte: leitura crítica da imagem

Os estudos culturais emergem como uma ferramenta poderosa para compreender o papel dos produtores culturais na construção de obras na pós-modernidade. A centralidade da cultura nesse contexto é destacada por Stuart Hall (2014), que argumenta que a cultura não é apenas um reflexo da sociedade, mas um espaço ativo de produção de significados e identidades, cujas identificações implicam a utilização de artefatos culturais,

[...] não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.
(Hall, 2014, p. 109)

O autor enfatiza que tanto as obras de arte quanto os produtos de mídia — artefatos culturais — refletem os valores, ideologias e narrativas que moldam o entendimento que indivíduos e grupos têm do mundo.

As concepções fixas e existencialistas do passado contrastam frente a fluidez e fragmentação das identidades na era pós-moderna. Diante disso, as múltiplas dimensões das identidades contemporâneas - raça, gênero, classe e sexualidade - são articuladas e promovidas pelos atores culturais, que desempenham um papel de destaque.

Desta forma, a centralidade da cultura se reproduz na maneira como as práticas culturais estruturam as relações sociais e políticas. Silva (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que os discursos culturais são campos de disputa, onde os significados podem ser negociados, contestados ou transformados.

Seguindo essa perspectiva, a manutenção ou subversão das estruturas sociais são resultado das ações dos artistas culturais, que poderiam reconstruir ou desafiar as relações de poder existentes ao propor obras que intervêm na dinâmica social e política, pressionando o sentido dominante e colocando novas formas de ver, pensar e viver o mundo.

Nesse contexto, os **agentes culturais** atuam como espelhos e janelas: eles espelham os valores e a extensão de uma época e, ao mesmo tempo, oferecem janelas para visões alternativas de mundo. Essa dualidade é central para a compreensão da cultura como um campo de possibilidades para a construção de

identidades mais plurais e inclusivas. Na pós-modernidade, a multiplicidade de produtores possibilita que os sujeitos explorem diversas narrativas e construam identidades mais complexas e variadas.

Os estudos culturais revelam a importância de questionar e desconstruir narrativas hegemônicas ao defender a centralidade da cultura e dos artistas culturais. As identidades pós-modernas não surgem apenas do consumo de produtos culturais, mas da habilidade de reinterpretar e ressignificar. A prática de ressignificar é essencial para expandir as possibilidades de representação, visto que desafia os estereótipos ao permitir que múltiplas vozes ocupem e ressoem em um mesmo território cultural.

Nas práticas educativas de artes visuais contemporâneas, a leitura crítica da imagem possui um lugar de destaque em virtude do avanço das reflexões pedagógicas e culturais. Essa abordagem exige um olhar atento às múltiplas camadas de sentido que uma imagem pode carregar, considerando suas dimensões simbólicas, políticas e sociais, conforme apontam Abreu (2023) e Sardelich (2006). A propósito, esta última autora afirma que

A prática educativa em arte necessita deslocar-se do paradigma modernista que privilegiava a produção artística em si mesma, desvinculada das condições culturais, sociais e históricas que a envolvem, para uma abordagem que reconheça o potencial formativo das imagens como parte integrante da cultura visual. (Sardelich, 2006, p. 453)

Dessa maneira, o direito a olhar ultrapassa a dimensão técnica da leitura de imagens e assume um caráter ético e social, uma vez que envolve reconhecer as narrativas que foram marginalizadas e possibilitar novos modos de ver e representar o mundo — entre eles, as produções artísticas femininas e locais.

Esse cenário expande a área da arte-educação, ao estimular educadores e estudantes a compreenderem as imagens como construções culturais significativas para a formação de identidades e visões de mundo. Logo, essa prática busca evidenciar tanto os discursos quanto as ideologias presentes nas representações visuais, o que promove um olhar ativo e reflexivo.

Essa perspectiva demonstra a ampliação do papel do professor de arte como mediador do olhar e questionador das ideologias visuais. É nesse ponto que as contribuições de Hernández se tornam fundamentais, ao propor uma pedagogia do olhar crítico e descentrado.

No ambiente educacional o trabalho a partir da leitura crítica das imagens pode contribuir para a desconstrução de conceitos, bem como para a problematização das narrativas dominantes. Hernández ressaltava a importância de deslocar o olhar, incentivando os alunos a questionarem os panoramas cristalizados que amparam certas representações, quando diz

A cultura visual nos convida a deslocar o olhar, a sair do lugar habitual de observação para nos posicionarmos em espaços onde as imagens nos interpelam de forma crítica, convidando-nos a refletir sobre como são produzidas, distribuídas e consumidas. (Hernández, 2011, p. 35)

Hall (2006) complementa ao afirmar que a identidade não é fixa, mas construída a partir de processos de representação. A partir desse pressuposto, a leitura de imagem permite o reposicionamento dos sujeitos enquanto participantes com poder de ação para a construção de significados que transformam o olhar.

Em sala de aula, ao trabalhar com imagens, os educadores devem estimular a reinterpretação e a ressignificação do conteúdo visual pelos estudantes, adotando práticas como colagens, releituras e produções originais.

Essas atividades alinham-se diretamente ao conceito de “reposicionamento do sujeito” proposto por Hernández (2011, p. 36), pois além de exercitar as habilidades técnicas, expandem a capacidade de indagar e ressignificar as imagens ao redor. Ao oportunizar a deslocização do olhar, através dessas práticas o sujeito é demovido de uma posição passiva de absorção visual para um espaço ativo que compreende a análise e elaboração de sentidos.

Esse reposicionamento reclama uma mudança no Ensino das Artes Visuais reconhecendo que existem diferentes maneiras culturais de olhar, que geram efeitos distintos. Logo, este processo enfoca não o queremos ver, mas aquilo que nos é possibilitado ver, esse repertório é responsável por gerar significados e percepções do contexto sociocultural.

Ao compreender o olhar como prática social, o Ensino de Arte se consolida como espaço de disputa simbólica, no qual se define quem pode ser visto, lembrado e representado. Essa concepção reforça a urgência de promover práticas que tornem visíveis as produções de mulheres artistas e de outros sujeitos historicamente invisibilizados.

Desse modo, essas atividades, além de agregarem valor ao processo formativo, fortalecem o papel do Ensino de Arte na construção de uma visão crítica e

reflexiva da realidade, na qual os estudantes sejam capazes de compreender as imagens como canais estruturantes da sociedade atual — esta, carregada de ideologias, disputas simbólicas e expectativas por transformações sociais.

2 O OLHAR MEDIADO: livro didático no contexto educacional contemporâneo

[...] um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica do mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.
(Bittencourt)

Presente de forma ampla nas instituições escolares de todo o país, o livro didático é um artefato carregado de intencionalidades — fator que impulsiona a necessidade de se voltar o olhar para o seu papel no contexto educacional brasileiro. Essa ação permite situá-lo como um material que, historicamente, tem influenciado os modos de ver, ensinar e aprender arte nas escolas, bem como evidenciar os impactos de suas escolhas editoriais e curriculares na formação do olhar dos estudantes.

Contudo, é necessário esclarecer que o livro didático compõe um universo maior de instrumentos educacionais, como destaca a citação de Domingo (1992, p. 56, tradução nossa) “entender como meio de ensino todos os objetos da realidade objetiva, portadores de informação didática e determinados a serem utilizados no processo de ensino-educação.”⁴

Essa perspectiva apontada pelo autor estende a compreensão em relação ao livro didático reconhecendo sua preponderância para a construção dos sentidos no processo educativo, o que está além da função meramente instrumental.

A seguir, abordaremos o percurso do livro didático no Brasil, com ênfase nas políticas públicas e nos desafios relacionados à representatividade e pluralidade no Ensino da Arte.

2.1 O livro didático como ferramenta pedagógica no cenário educacional brasileiro

Desde o início do século XIX, os materiais didáticos ganharam relevância no Brasil, tendo em vista a intencionalidade do Estado em organizar um sistema educacional que fosse capaz de contemplar as necessidades de um país repleto de desigualdades tanto regionais quanto culturais, o que consolidaria a escola moderna, e envolveria a padronização do conhecimento e o acesso à uma educação formal.

⁴ “[...] entender como medio de enseñanza a todos los objetos de la realidad objetiva, portadores de información docente y determinados para ser utilizados en el proceso docente educativo.”

É nesse contexto que o livro didático se torna um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados, assumindo um papel preponderante no processo de escolarização. Nele, figura como o principal meio de difusão de valores, saberes e representações sociais legitimadas pelo poder público — o que o torna peça fundamental na consolidação do currículo nacional e na formação de identidades escolares.

Entretanto, a trajetória do livro didático revela tensões entre o ideal de homogeneização e as múltiplas interpretações históricas e pedagógicas que emergem de sua produção. A análise de sua política evidencia como este artefato aparece entre os principais instrumentos da ação pública educacional, mediando interesses, discursos e práticas. Portanto, Bittencourt (1993) observa que

Apesar da tendência das autoridades em direcionar a produção de uma memória histórica escolar única, capaz de desenvolver o sentimento nacional, com um passado histórico homogêneo, sem conflitos ou contradições, os livros didáticos não expressaram esse caráter. As variações ocorreram a nível do conteúdo histórico e do discurso pedagógico que se ampliava com o desenvolvimento dos estudos educacionais (Bittencourt, 1993, p. 343).

Essa perspectiva evidencia que o livro didático, além de refletir políticas de uniformização, também expressa contradições e resistências presentes no campo educacional. Como destaca a autora, esse material desempenhou historicamente uma dupla função: a de instrumento de aprendizagem e de controle ideológico. Nesse sentido, Bittencourt (1993) ressalta que

o livro didático era o instrumento que possibilitava ao aluno dominar a leitura e, indiretamente, a escrita. Facilitava a apreensão de um conhecimento mais elaborado, divulgando o saber erudito e sistematizado com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo. Mas as práticas de leitura dos livros didáticos estabelecidas pelo ritual escolar eram também instrumentos de dominação ideológica, tanto pelo seu conteúdo explícito quanto pelo seu conteúdo oculto, determinante de posturas hierarquizadas, de submissão a um conhecimento que impedia dúvidas e questionamentos (Bittencourt, 1993, p. 339).

De modo semelhante, Freitag et al. (1987) apontam que o livro didático, ao longo de sua trajetória no Brasil, não pode ser compreendido apenas como material pedagógico, mas sim como um instrumento de mediação ideológica e cultural, resultante de um processo de produção que articula interesses econômicos, políticos e editoriais.

As autoras enfatizam que a função pedagógica do livro está imbricada em uma estrutura social mais ampla, que tende a reproduzir hierarquias e desigualdades por

meio da seleção dos conteúdos e das representações. Essa reflexão reforça o entendimento do livro didático como artefato que, concomitantemente ao passo que ensina, normatiza comportamentos e cristaliza visões de mundo.

Como observa Hofling (2000), pensar a trajetória do livro didático no Brasil é revelar o entrelaçamento entre política, pedagogia e economia, pois o livro didático é um dos principais instrumentos utilizados para implementação das políticas educacionais do Estado. Ao passo que busca ampliar o acesso ao conhecimento, esse material também expressa os limites e contradições das ações governamentais, uma vez que sua produção e distribuição estão sujeitas às disputas de poder e aos condicionantes do mercado editorial.

Conforme Choppin (2004), o livro didático é um artefato histórico/social capaz de contribuir ativamente na construção das representações de mundo, uma vez que é atravessado por disputas de cunho ideológico, cultural e político. Seguindo esse pressuposto, é necessário considerar sua multiplicidade de funções: ele não pode ser tomado como um mero repositório de informações neutras, mas sim como um instrumento que reflete valores, crenças e visões de mundo hegemônicas. Ainda sobre a forma como o livro didático modifica a realidade, o autor esclarece que

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (Choppin, 2004, p. 557)

Diante das considerações sobre o livro didático, é importante ressaltar que concordamos com a análise de Choppin ao estabelecer o livro didático como um terreno de disputas simbólicas, refletindo em sua materialidade a constituição das representações sociais e ideológicas que percorrem a escola. Nesse espaço, determinadas vozes ganham legitimidade enquanto outras são marginalizadas ou mesmo silenciadas.

Sobre essa configuração do livro didático destaca-se a citação de Tourinho (2012, p. 203) “O livro didático é, assim, entendido como um artefato cultural que delimita e transfigura nossas relações com o mundo simbólico e cultural.” Percebe-se que o livro didático assume um protagonismo na organização curricular ao traduzir escolhas pedagógicas e epistemológicas que fornecem um currículo pronto, que na

maioria das vezes sequestra a autonomia do professor, ditando o ritmo e o conteúdo a ser abordado nas aulas.

Nesta dissertação, compreendemos o livro didático como um agente formador de subjetividades, capaz de atuar não somente como recurso didático, mas também como um espaço de disputa de representações. Em relação ao Ensino de Artes Visuais, esse artefato possui um papel estruturante ao definir o que é considerado arte e quem é legitimado como artista. Assim, o apagamento de mulheres artistas — especialmente aquelas de contextos periféricos ou fora do eixo eurocêntrico — revela-se como um sintoma das hierarquias culturais que o manual contribui para manter. O livro didático, portanto, deixa de ser uma simples ferramenta de apoio e passa a ser analisado nesta pesquisa como um objeto cultural que silencia e normatiza práticas, olhares e saberes.

O livro didático fica ainda mais imponente quando tomado como única ou principal fonte de informação para a prática docente nas escolas públicas, sobretudo em espaços de maior vulnerabilidade, caso das periferias. Deste modo, o livro didático acaba determinando muito além do que é ensinado, regulando também como se ensina e aprende, e atuando diretamente para a formação das identidades.

Essa função estruturante direcionada ao livro didático na organização do currículo escolar, ao passo que direciona o que deve ser ensinado em cada área do conhecimento, também influencia a prática pedagógica e as escolhas metodológicas dos docentes.

Nesse contexto, a organização curricular que orienta a produção e o uso do livro didático é diretamente atravessada pelos documentos oficiais que regulamentam a educação básica no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁵) se apresenta como o principal marco normativo dessa estrutura, sendo definida como um “documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2018, p. 7).

Essa definição reforça o caráter prescritivo do currículo nacional e evidencia que as escolhas editoriais dos livros didáticos não são neutras, mas articuladas a esse

⁵ Documento do MEC que prevê as aprendizagens básicas (competências e habilidades) necessárias a todos os estudantes da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), visando garantir a equidade e qualidade do ensino nas diversas regiões do país, a despeito da escola.

conjunto de diretrizes que estabelecem o que deve ser ensinado, aprendido e avaliado em todo o território nacional.

No que se refere ao componente Arte, a BNCC reconhece sua dimensão formativa ampliada, ao afirmar que “o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro”, e que, por meio delas, “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 193).

Entretanto, apesar desse reconhecimento, é importante destacar que a BNCC também apresenta fragilidades que podem representar um iminente retrocesso para o ensino de Arte. Questões como a formação e atuação docente, a ausência de definição de carga horária específica para o componente e a delegação dessas decisões aos sistemas de ensino evidenciam tais limitações.

Nesse sentido, Pimentel (2018, p. 227) afirma que deixar a critério das redes a efetivação das aprendizagens em Arte “é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional”, cujo objetivo é a “redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 5).

Esse cenário reconfigura e amplia a responsabilidade pedagógica do Ensino de Arte para além da mera transmissão de conteúdos técnicos, exigindo práticas que considerem a formação estética, crítica e cultural dos estudantes — dimensão frequentemente tensionada pela padronização e pelo caráter normativo do livro didático.

Em diálogo com essas diretrizes nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Arte⁶ já afirmavam, desde a década de 1990, que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, caracterizados por um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 19).

Ressaltando que o Ensino de Arte deve favorecer processos de criação, leitura e contextualização das produções artísticas, articulando diferentes culturas, tempos e

⁶ Está em vigor desde 1996, documento que orientou o ensino de arte no país, estabelecendo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e três eixos da chamada “Metodologia Triangular” ou melhor, “Proposta Triangular”, defendida por Barbosa (1998): produzir, apreciar e contextualizar.

territórios. Tal perspectiva reforça a necessidade de problematizar os limites do livro didático quando este restringe a pluralidade de narrativas e de referências estéticas presentes no cotidiano dos estudantes.

No âmbito regional, o Documento Curricular do Território Maranhense, elaborado em consonância com a BNCC, assume explicitamente a importância da contextualização sociocultural, ao afirmar que sua construção se fundamenta “no reconhecimento das características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do Estado do Maranhão, respeitando a diversidade, os saberes locais e a identidade cultural do território.” (Maranhão, 2021, p. 12)

Essa orientação reforça que o currículo não deve ser apenas uma transposição técnica de normas nacionais, mas um campo de disputas simbólicas que envolve identidade, pertencimento e reconhecimento cultural — dimensão diretamente relacionada às escolhas presentes nos livros didáticos e às práticas pedagógicas em artes visuais.

Dessa forma, a análise do livro didático realizada nesta pesquisa insere-se no entrecruzamento entre diretrizes nacionais (BNCC e PCN), normativas regionais (Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA⁷) e práticas escolares concretas, evidenciando que o livro didático atua como um mediador central na constituição do currículo vivido, na formação do olhar e na produção de sentidos sobre arte, cultura e identidade no espaço escolar.

Mas diz Tourinho (2012) em relação ao uso extenso dos livros didáticos para o Ensino de Arte

[...] surgem questionamentos relevantes para a discussão de temas específicos do ensino de arte, tais como refletir sobre as formas que fazem o LD 'reducionista' (o que ele seleciona e reduz?); discutir como eles cerceiam a liberdade e, também, como, quando e porque eles apoiam o trabalho dos professores. (Tourinho, 2012, p. 205)

Diante do exposto, a autora ressalta que, especialmente no campo das artes, o livro didático pode negligenciar a mediação sensível ao desconsiderar os elementos característicos do fazer artístico. Isso favorece uma abordagem limitada à simples descrição de estilos, técnicas e biografias de artistas já consagrados, em prejuízo da

⁷ Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2019 – para educação infantil e ensino fundamental, e depois em 2022 para o ensino médio - que em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC, estabelece bases para que as instituições escolares, sejam públicas ou privadas elaborem seus Projetos Político – Pedagógicos, assim como os planos de aula dos docentes.

diversidade cultural e da pluralidade de expressões contemporâneas. Tal perspectiva acaba por apresentar uma visão reducionista, eurocêntrica e patriarcal da produção artística, o que nos impele à adoção de uma postura e de uma leitura crítica desse material.

Choppin (2004) endossa esse discurso ao afirmar que os livros didáticos são espelhos das relações de poder, pois emergem de escolhas editoriais somadas a políticas públicas e interesses de mercado. Logo, as ausências nessas obras são tão reveladoras quanto as presenças. Nesse sentido, destaca-se a escassa visibilidade de artistas mulheres, negros e indígenas, o que reforça uma construção segregada e lacunar do conhecimento.

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. (Choppin, 2004, p. 557)

Compreende-se, portanto, a imperiosa necessidade de refletir sobre o livro didático e suas implicações para a construção de subjetividades, levando em conta sua contribuição para a naturalização de desigualdades e a perpetuação de estereótipos. A reduzida representatividade de mulheres artistas, por exemplo, corrobora a manutenção da ideia de que a produção artística é um domínio predominantemente masculino, reforçando, assim, perspectivas excludentes e assimétricas.

2.2 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático: aportes teóricos e reexistências

Höfling (2000) destaca o papel preponderante do PNLD, não devendo este ser compreendido apenas como uma política de distribuição de livros, mas como um programa de governo que traduz a forma como o Estado brasileiro concebe o papel da educação e a gestão do conhecimento. A autora menciona que as diretrizes que regem a implementação do programa envolvem um fino equilíbrio entre democratização e controle, tendo em vista que o PNLD busca garantir o acesso universal, ao mesmo tempo em que define critérios, conteúdos e formatos que tendem à padronização das práticas escolares.

Estudos mais recentes, como o de Garcia e Melo (2024), ao analisar a dinâmica por trás dos investimentos federais direcionados ao PNLD no período de 2019 a 2022,

ampliam a compreensão sobre sua importância enquanto política pública de Estado. As autoras evidenciam que, embora o programa tenha sido mantido formalmente, houve uma redução considerável no volume de recursos destinados tanto à aquisição quanto à atualização das obras, o que reflete uma política de austeridade no campo educacional.

Essa diminuição de investimentos, conforme as autoras, não se limita ao aspecto orçamentário, pois revela o enfraquecimento estrutural da política pública, sobretudo pela ausência de ações complementares de formação docente e avaliação pedagógica, o que compromete a efetividade da mediação do livro didático em sala de aula. Essa constatação dialoga com as análises de Hofling (2000), que apontam que a implementação do PNLD depende de uma articulação entre financiamento, formação e acompanhamento pedagógico para que o material possa cumprir sua função social e educativa.

Nesse cenário, é importante reconhecer que, no contexto político pós-2016, as transformações no PNLD foram intensificadas e não se restringiram ao campo econômico, refletindo também disputas ideológicas e curriculares. Oliveira e Caimi (2023) observam que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões sobre o PNLD marcaram uma inflexão conservadora nas políticas educacionais brasileiras, ao promoverem o retorno de discursos normativos e a redução de conteúdos críticos e plurais.

As autoras citam o caso do componente curricular de História para ilustrar a realidade instaurada: “o ensino de História e de outras áreas das Humanidades passou a ser regulado por uma lógica de tradição, em detrimento da inovação e da diversidade epistemológica” (Oliveira; Caimi, 2023, p. 14).

Esse movimento traduz o que se pode considerar um retrocesso político-pedagógico, no qual o livro didático retoma a função de veículo de valores, em geral, moralizantes e homogêneos. Tal configuração, por conseguinte, enfraquece o papel da escola como espaço de debate e emancipação.

Lockheed (1986, p.23) afirma que “pesquisas mostram de forma consistente que garantir a cada criança um livro didático tem um efeito positivo significativo sobre os resultados de aprendizagem, especialmente em países em desenvolvimento, onde

esses materiais são escassos.”⁸ Tal afirmação fundamenta-se em seu estudo sobre o impacto da disponibilidade de manuais escolares no desempenho de estudantes em países com políticas educacionais centralizadas.

Através dessa investigação foi possível observar que a distribuição equitativa de livros didáticos é uma das formas mais eficazes e econômicas de melhorar o desempenho escolar, princípio que fundamenta diversas políticas públicas de educação, como o PNLD no Brasil.

Ampliando essa perspectiva, Torres (2000) destaca que a equidade de acesso aos materiais didáticos é condição básica para qualquer política de qualidade, e não um elemento secundário, ao defender que “melhorar a qualidade da educação na América Latina não é apenas uma questão de reformar a pedagogia, mas de garantir que cada aprendiz tenha acesso aos materiais necessários para aprender de forma eficaz.”⁹

Com relação a centralização curricular e a distribuição equitativa de materiais Carnoy (2007) reforça que esses elementos são pilares do desempenho educacional, “[...] que garante que toda criança, independentemente de sua origem, tenha acesso à mesma qualidade de livros didáticos, professores e ensino.”¹⁰

Assim, autores como Lockheed (1986), Torres (2000) e Carnoy (2007) possuem posturas semelhantes ao defender que a distribuição equitativa e a centralização curricular são fundamentais para políticas eficazes de qualidade educacional, como se observa na trajetória do PNLD brasileiro.

O PNLD¹¹, criado em 1985, desempenha um papel crucial na estruturação do currículo, bem como na formação das representações que os alunos formulam sobre o mundo, em especial no que se refere as linguagens artísticas e visuais. Ao longo dos anos, o PNLD vem buscando fortalecer a democratização do acesso ao livro

⁸ “Research consistently shows that providing every child with a textbook has a significant positive effect on learning outcomes, particularly in developing countries where such materials are scarce.”

⁹ “Improving education quality in Latin America is not only a matter of reforming pedagogy, but of ensuring that every learner has access to the necessary materials to learn effectively.”

¹⁰ “Cuba’s success in education lies in its centralized system of curriculum and materials, which guarantees that every child, regardless of background, has access to the same quality of textbooks, teachers, and instruction.”

¹¹ Programa do Governo Federal que assegura a gratuidade dos livros, através da distribuição pelo Ministério da Educação dos livros e coleções que passam por uma avaliação pedagógica e são apresentados no Guia do Livro Didático, busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a materiais de qualidade, dirimindo as disparidades entre as regiões.

didático, através da criação de requisitos como valorização da diversidade, equidade de gênero e pluralidade cultural.

Freitag et al. (1987) destacam que mesmo antes da criação do PNLD, o Estado brasileiro já exercia um papel central no controle da produção e da circulação dos livros didáticos, determinando quais conteúdos e abordagens seriam legitimados no espaço escolar. Essa constatação é fundamental para compreender as atuais políticas de distribuição, nas quais o PNLD atua como uma forma institucionalizada de padronização e regulação simbólica do conhecimento, ao mesmo tempo em que busca democratizar o acesso aos materiais.

O compromisso do PNLD é assegurar que as obras utilizadas pelas escolas públicas brasileiras estejam em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas e que possam oferecer nos conteúdos abordados qualidade e atualização.

A seleção das obras a serem adotadas é realizada pelos professores das escolas públicas de todo o país, a partir do Guia do Livro Didático. Nesse processo, escolhe-se a obra que será trabalhada pelo período de três anos, ciclo após o qual o título poderá ser substituído em um novo edital do PNLD. Embora cada componente curricular faça a opção por um título, os docentes de uma mesma área devem estabelecer um consenso, uma vez que a obra escolhida será adotada por toda a instituição.

Com a democratização do ensino, a partir da década de 1960, o livro didático foi sendo modificado em função das exigências do novo cenário que se apresentava, adaptação da linguagem a faixa que se destinava, mudança no formato e no aspecto visual, até então as capas mantinham um padrão austero e rígido, incluindo agora ilustrações e imagens direcionadas ao público escolar.

Podemos apontar ainda que uma importante mudança para a qualidade do livro didático foi a adoção de materiais mais duráveis, conceito implementado a partir do PNLD de 1985. Até então, a produção era marcada pela baixa qualidade física, uma vez que se buscava reduzir custos e ampliar o número de volumes para um uso restrito a apenas um ano letivo. Essa configuração tinha como peculiaridade o fato de apresentar o conteúdo associado a exercícios e atividades; logo, o estudante realizava as tarefas diretamente no livro — incluindo desenhos, pinturas e colagens —, o que inviabilizava o seu uso posterior por outros alunos.

Na década de 1990, o governo federal, ciente de sua preponderância como o maior comprador desse tipo de material, deu início a um processo de avaliação que resultou em diversas modificações. Estas compreenderam desde a melhoria na qualidade gráfica e de impressão até o refinamento da linguagem e dos conteúdos abordados pelos autores. É nesse momento que os livros destinados ao Ensino Fundamental começam a ser impressos em quatro cores, enquanto as obras do Ensino Médio permanecem com impressão em duas cores.

Atualmente a análise de livro didático quanto a sua qualidade física e visual é feita em dois momentos singulares durante a escolha de obras que poderão compor o PNLD, o primeiro quando a obra é inscrita pela editora cabe uma avaliação pelo Instituto de pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) que busca averiguar se as obras obedecem às normas técnicas previstas no edital, que conferem padrões ao formato, papel da capa, do miolo e o acabamento a ser utilizado. A segunda avaliação se dá após a produção pelas editoras, onde novamente o IPT recolhe amostras e compara com as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais.

Nos anos de 1980 opera-se progressivamente uma mudança na iconografia dos livros didáticos, pois as ilustrações deixam de operar em papel secundário e começam a ser pensadas na aproximação entre texto e imagem. Sobre isto afirma Coutinho e Freire (2006):

Durante um longo período, o esforço na produção do livro se restringiu ao texto escrito e ao seu conteúdo, as imagens desempenhavam um papel secundário ou decorativo. Hoje, porém, percebe-se uma mudança, a imagem começa a assumir um papel menos decorativo e mais 'ilustrativo', no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual. (Coutinho e Freire, 2006, p. 248)

Portanto, é inegável a necessidade de análise da relação entre texto e imagem, assim como de toda comunicação visual do livro didático, sobretudo no que se refere a sua capacidade de mediação, com vistas a contribuir para uma aprendizagem significativa e que amplie o potencial pedagógico do livro didático.

Essas questões trazem implicações diretas para o uso do livro didático no Ensino de Arte, cuja incorporação ao PNLD somente aconteceu em 2015 tendo sua disponibilização a partir de então.

Assim, as evidências apresentadas por Garcia e Melo (2024) reforçam que, embora o PNLD continue sendo uma política pública central para a democratização

do acesso ao livro didático, sua efetividade depende da continuidade dos investimentos e da coerência entre metas pedagógicas e práticas de implementação. Quando o programa se reduz à mera distribuição de exemplares, sem o devido suporte pedagógico e avaliação crítica, corre-se o risco de reproduzir desigualdades, em vez de enfrentá-las.

Dessa forma, a análise recente do PNLD corrobora os pressupostos defendidos por Lockheed (1986) e Carnoy (2007) quanto à relevância da equidade e da consistência das políticas educacionais para o fortalecimento da aprendizagem.

As análises mais recentes sobre o investimento e a execução do PNLD (GARCIA; MELO, 2024) dialogam com o diagnóstico de Höfling (2000) ao evidenciarem que a efetividade do programa depende não apenas do volume de recursos, mas da coerência entre as metas educacionais e os mecanismos de implementação. Em ambos os estudos, o PNLD aparece como um campo de reexistências, no qual o Estado negocia continuamente entre a lógica de mercado e o compromisso público com a qualidade e a diversidade educacional.

2.3 O livro didático no ensino de artes visuais: mediações, normatizações e desafios pedagógicos

No ensino de artes visuais, o livro didático comumente se apresenta como um guia, delimitando artistas, obras e estilos que subsidiarão as experiências estéticas dos estudantes. Ou seja, se de uma forma ele é um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados nas escolas do país, de outro, produz processos de normatização e padronização que cerceiam a pluralidade de expressões culturais e artísticas.

Tourinho e Costa (2012) afirmam que essa seleção está longe de ser neutra, mas sim resultado da soma de fatores como: escolhas editoriais e curriculares que espelham visões de mundo particulares e buscam assegurar a execução de propostas de trabalho baseadas no que seria definido como conhecimento verdadeiro.

Assim, o livro didático acaba sendo tomado pelos alunos como uma verdade absoluta, muitas vezes distante de sua realidade — este é um dos motivos mais contundentes que fazem com que seu emprego no ensino de arte desencadeie uma série de questionamentos. Isso ocorre porque a autoridade conferida ao manual, não somente por discentes, mas também por docentes, impede a problematização das

representações veiculadas. Tal fenômeno retira do Ensino de Arte a possibilidade de estabelecer debates sobre gênero, raça, classe e outras interseccionalidades que se cruzam na produção e recepção de imagens no mundo contemporâneo.

É nesse contexto que o professor se torna essencial. Estudos como o de Zimmer e Follis (2025) demonstram que há uma desconexão entre as políticas de adoção do livro didático (como o PNLD) e a implementação efetiva nas escolas, o que implica em uso mecânico, superficial ou mesmo acrítico desse artefato.

E por isso, as autoras alertam para a necessidade de ressignificação do livro didático como prática pedagógica, ressaltando que:

o livro didático pode, de fato, funcionar como um artefato mediador capaz de impulsionar transformações qualitativas nas práticas de ensino. No entanto, esse potencial só se concretiza quando o professor é reconhecido como um sujeito ativo no processo educativo, capaz de reinterpretar, adaptar e expandir as possibilidades oferecidas pelo material didático (Zimmer; Follis, 2025, p. 23).

Essa crítica ao uso acrítico do livro didático já era prevista por Freitag et al. (1987), ao apontarem que o modelo de produção e adoção de livros no Brasil tende a privilegiar a transmissão de conteúdos prontos e a passividade do leitor, o que limita as possibilidades de construção autônoma do conhecimento. Tal diagnóstico se mantém atual no campo das artes, onde o livro didático frequentemente reduz a experiência estética a descrições e classificações formais, em detrimento da reflexão crítica e sensível.

Face a isso, é necessário que se repense o lugar do livro didático nas práticas pedagógicas em arte. Logo, decorre reconhecer suas limitações, sem, todavia, desconsiderar suas potencialidades para desenvolvimento de uma educação visual mais democrática e diversa. A chave está na atuação docente: professores que possuem um olhar crítico a respeito do material são capazes de tomá-lo como objeto de análise, problematizando seus discursos e alavancando o repertório imagético dos alunos.

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos (Choppin, 2004, p. 553).

Isto implica dizer, que sua utilização pedagógica deve ser realizada em articulação com outras mídias, tecnologias e práticas educativas. Nesse cenário, o papel do professor é ainda mais preponderante pois cabe a ele selecionar e gerir a

aplicabilidade dos vários recursos disponíveis estabelecendo conexões significativas entre os saberes escolares e a realidade dos estudantes.

Uma prática pedagógica que concilie o direito ao olhar e a pluralidade das imagens é primordial. Como destaca Hofstaetter (2021, p. 775), a compreensão de que “a atuação docente, especialmente em Artes Visuais, é atuação poética e provocativa de experiências artísticas” permite ao professor ir além de um mero transmissor de conhecimentos, tornando-se um mediador de sentidos, provocador de olhares e instigador de reflexões.

Essa visão reconfigura o espaço da sala de aula de aula, em local de criação compartilhada, investigação sensível e ampliação da percepção estética, sendo os estudantes convidados a se relacionarem de outros modos, tanto com o conhecimento quanto entre si.

Compreender o livro didático como um constructo social é permitir que outras narrativas tenham espaço. Logo, no Ensino de Arte, o material deve ser um instrumento para estimular o pensamento crítico e o respeito à diversidade, garantindo, sobretudo, o direito dos estudantes de se reconhecerem nas imagens e nas histórias que reverberam no ambiente escolar. A respeito do uso e da forma de conceber os materiais, e como isso expressa a visão do processo de ensino e aprendizagem, Hofstaetter (2021) ressalta que

Entende-se que o processo de aprendizagem é dinâmico e inventivo, com aberturas para a produção de novas ideias e de novas formas de relacioná-las. Os materiais que se utiliza em sala de aula são importantes disparadores nesse processo. (Hofstaetter, 2021, p. 778)

Entretanto, cabe ao professor selecionar materiais capazes de criar situações de aprendizagem envolventes que possibilite ao estudante uma intervenção criativa e crítica na produção de conhecimentos. À vista disso, o material didático transcende a função de dispositivo pedagógico, tornando-se um agente de transformação social.

Sua trajetória no Brasil evidencia o empenho permanente pela busca da democratização do acesso à educação, já sua importância atualmente aponta para a necessidade de reformulação com vistas a atender às exigências de uma sociedade diversa e em constante evolução.

Nas escolas públicas brasileiras o livro didático permanece sendo o principal recurso didático, especialmente no ensino médio. Embora tenhamos o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma iniciativa governamental, que

busca diversificar e atualizar os conteúdos, ainda persiste lacunas significativas no que diz respeito à representatividade e à abordagem crítica das questões de gênero, raça, classe e território.

Essa limitação compromete a construção de um currículo mais inclusivo e plural, que exprima as múltiplas vozes da sociedade brasileira, especialmente no campo das artes visuais, onde permanecem evidentes a hegemonia de narrativas eurocentradas e masculinas.

Como observa Abreu (2023, p. 3933), a presença das mulheres artistas na História da Arte e nos currículos escolares ocorre de forma marginal, o que evidencia a permanência de estruturas patriarcais que limitam o reconhecimento de suas contribuições. Partindo desse entendimento, Loponte (2020, p. 94) argumenta que o Ensino de Arte deve assumir um papel político, tensionando as estruturas de poder que definem o que pode ser visto ou valorizado. Do mesmo modo, Stein (2023, p. 9) entende que as imagens produzidas por mulheres constituem atos de resistência, capazes de desestabilizar os regimes de visibilidade que sustentam a centralidade masculina e eurocêntrica no campo artístico e educacional.

Vale ressaltar que, além dos livros didáticos, os professores comumente buscam outros meios de ensino-aprendizagem (MEAs), como vídeos, plataformas digitais, redes sociais, exposições virtuais, *podcasts* ou materiais produzidos por coletivos de educadores. Esses recursos são adotados como alternativas para dinamizar o processo educativo, especialmente quando alinhados aos interesses e repertórios dos estudantes. Conforme Martins e Picosque (2012) salientam, essa pluralidade de fontes enriquece a mediação docente, pois

São muitas as atuações envolvidas na mediação cultural, porém, sua paisagem conceitual e o fazer da mediação em diferentes situações e lugares é ainda nova e sedenta de pesquisas e reflexões, embora isto venha se transformando nos últimos anos. (Martins e Picosque (2012, p. 7)

Nesse contexto, a multiplicidade de atuações dos MEAs revela sua capacidade para ampliar a mediação entre conteúdos, estudantes e contextos culturais, fortalecendo as práticas pedagógicas.

Os MEAs favorecem uma abordagem mais crítica e plural da produção artística e cultural ao diversificar as fontes de conhecimento. Entretanto, é necessário reconhecer que infelizmente nem todos os contextos escolares conseguem se beneficiar igualmente desses recursos.

O acesso desigual às tecnologias e à formação continuada para o uso crítico e criativo desses meios permanece como um desafio significativo. Tal realidade é ainda mais evidente em regiões periféricas e em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade socioeconômica, como ocorre em muitos contextos educacionais maranhenses, onde o suporte técnico e pedagógico é frequentemente insuficiente.

No âmbito das artes visuais, cabe repensar a utilização dos MEAs como ferramenta para ampliação dos repertórios estéticos, assim como problematizadora das narrativas. Para tanto, os professores precisam atuar como curadores de conteúdos, buscando referências que reconheçam a produção artística local, as trajetórias de mulheres artistas e outras epistemologias que confrontem os modelos normativos.

A formação de sujeitos capazes de interpretar e atuar no mundo por meio das imagens e da arte podem ser estimuladas através da articulação entre o livro didático e outros meios, apontando o compromisso com práticas pedagógicas críticas e diversificadas.

Considerando esse cenário, torna-se evidente que o livro didático, embora continue sendo um dos principais instrumentos pedagógicos no contexto escolar brasileiro, especialmente nas aulas de artes visuais, exige um olhar crítico e reflexivo por parte dos docentes.

A historicidade do livro didático, sua estruturação e os critérios que norteiam sua produção e distribuição revelam tanto avanços quanto limites no processo de democratização do ensino. Paralelamente a esses aspectos, despontam novos caminhos de reexistências e reconfigurações das práticas educativas, caracterizados pela ampliação do repertório didático por meio da utilização de outros MEAs, como mídias digitais e iniciativas colaborativas.

Seguindo esse pressuposto, pensar o livro didático como um objeto de análise crítica, articulado a outras formas de mediação cultural, possibilita o tensionamento das narrativas hegemônicas, a visibilidade de trajetórias silenciadas, caso das mulheres artistas, e a construção de experiências de aprendizagem mais plurais, sensíveis e transformadoras no campo das artes visuais.

3 OLHARES QUE SE ENTRELAÇAM: desenvolvimento da prática pedagógica

*“O mundo é um quebra-cabeça, e
não podemos montá-lo sozinhos”.
Lemony Snicket*

3.1 Caminhos metodológicos

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e artísticos são construídos socialmente e demandam, portanto, um olhar interpretativo sobre os sujeitos, os contextos e as práticas pedagógicas, a fim de retratar a perspectiva dos participantes.

Essa escolha metodológica permite compreender o processo educativo em sua complexidade, valorizando as interações, significados e transformações que emergem no cotidiano escolar. Sob esse prisma, ressalta Godoy

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (Godoy, 1995, p. 21)

Assim, o enfoque qualitativo adotado nesta investigação sustenta-se na imersão no campo e na valorização da experiência vivida pelos sujeitos, reconhecendo que a compreensão das práticas pedagógicas em arte requer uma leitura interpretativa, sensível e contextualizada, capaz de apreender a complexidade dos significados que se produzem nas interações escolares.

A partir dessa compreensão qualitativa, este estudo também assume caráter exploratório, pois, como destaca Babbie (1999), os estudos exploratórios têm como base uma aproximação preliminar a um fenômeno de interesse que é recém-descoberto ou ainda pouco explorado, o que reforça a importância dessa abordagem inicial para entender melhor essas manifestações.

Logo, o autor propõe ao menos três intenções que caracterizam o estudo exploratório: (a) satisfazer um interesse inicial e o desejo de compreender o tema com maior profundidade; (b) testar a viabilidade de investigações futuras mais densas; e (c) desenvolver métodos que possam ser aplicados em estudos posteriores.

Diante dessas considerações, quanto aos objetivos, este trabalho foi de natureza exploratória e descritiva, uma vez que congregou elementos como levantamento bibliográfico, questionários, rodas de conversa e análises.

Em continuidade à perspectiva exploratória e participativa adotada, o presente estudo fundamenta-se na pesquisa-ação, compreendida como um processo investigativo em que o pesquisador e os participantes atuam conjuntamente na análise e transformação da realidade. Segundo Tripp (2005, p. 447), a pesquisa-ação “é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação a que se decide tomar para melhorar a prática”. Ou seja, ao estabelecer um diálogo constante entre teoria e prática, a pesquisa-ação ultrapassa o papel meramente observacional.

A escolha por essa abordagem encontra respaldo na natureza da pesquisa, cuja finalidade prática é o estudo aplicado, que buscou analisar o lugar das mulheres artistas nas práticas de ensino das artes visuais, ao mesmo tempo em que propõe a elaboração de materiais didáticos e ações pedagógicas colaborativas.

Esse movimento de reflexão e intervenção está em consonância com o que Nascimento, Denardin e Quadros (2024) definem como o cerne da pesquisa-ação: “um processo participativo, dialógico e transformador, no qual o pesquisador não apenas observa, mas atua com os sujeitos na resolução de problemas e na emancipação de saberes locais”.

Dessa forma, a pesquisa desenvolve-se a partir de ciclos reflexivos de planejamento, ação, observação e reavaliação, nos quais as experiências e as produções dos estudantes são analisadas em diálogo com os referenciais teóricos e com os princípios da educação estética e crítica.

Cada uma dessas etapas contribuiu para a consolidação de um olhar investigativo sobre o papel do livro didático na mediação do ensino de Artes Visuais, ao mesmo tempo em que potencializou a criação de novos meios de ensino-aprendizagem voltados à ampliação da representatividade e da diversidade no contexto escolar.

Esse dinamismo permitiu compreender como a inserção de materiais didáticos alternativos, elaborados com base nas produções de mulheres artistas maranhenses, pode provocar deslocamentos nas percepções e ampliar o repertório simbólico dos estudantes.

Por fim, a pesquisa-ação, conforme reforça Tripp (2005), traz consigo um compromisso ético e formativo com os participantes, pois promove uma prática investigativa que visa tanto ao aperfeiçoamento profissional quanto à transformação social. Assim, este estudo se constituiu como um espaço de produção compartilhada de conhecimento, em que o fazer artístico e o fazer pedagógico se entrelaçaram na busca por uma educação visual mais inclusiva, crítica e representativa.

Desse modo, a metodologia adotada não se limita à observação crítica das políticas curriculares e editoriais, mas se propõe como um exercício de reexistência pedagógica, no qual a prática docente se converte em um território de criação, resistência e invenção coletiva. A investigação, portanto, assume um caráter processual e formativo, em que teoria e prática se retroalimentam na construção de um Ensino de Artes Visuais comprometido com a pluralidade de identidades e saberes.

3.2 Cenário da Pesquisa – Centro de Ensino Lucília Moreira

A Baixada Maranhense constitui uma das principais regiões naturais do estado do Maranhão, caracterizada por extensas áreas de campos alagáveis, rios, lagos e uma rica biodiversidade — território marcado por dinâmicas ambientais e socioculturais bastante específicas. Localizada na porção ocidental do estado, essa região abriga municípios que apresentam forte relação com o regime hidrológico local, o que influencia diretamente as formas de organização social, econômica e cultural das populações (IBGE, 2007).

Nesse cenário, as práticas de subsistência, como a pesca artesanal, a agricultura familiar e o extrativismo, possuem papel fundamental na constituição das identidades e dos modos de vida da população.

O município de Pinheiro, inserido nesse território, destaca-se como um dos principais polos urbanos da Baixada Maranhense e, por isso, exerce influência econômica, educacional e cultural sobre as cidades vizinhas. Fundado no século XIX, o município possui uma trajetória histórica marcada pela ocupação ribeirinha e pelo desenvolvimento de atividades comerciais que o consolidaram como um relevante centro regional (CÂMARA MUNICIPAL DE PINHEIRO, s.d.).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Pinheiro possui uma população superior a 80 mil habitantes e sua economia

fundamenta-se, primordialmente, no comércio, na prestação de serviços e em atividades do setor primário, como a pesca e a agricultura.

Apesar dessa relevância regional, o município ainda enfrenta desafios relacionados a indicadores sociais, como renda média, acesso a serviços e níveis de escolarização, refletindo desigualdades históricas presentes em diversas regiões do interior do país. Esses aspectos impactam diretamente o contexto educacional, influenciando o acesso a bens culturais, tecnológicos e formativos, bem como as experiências escolares dos estudantes.

Nesse sentido, compreender o território em que a escola está inserida torna-se fundamental para a análise das práticas pedagógicas, uma vez que as condições sociais e culturais atravessam os modos de aprender, ver e interpretar as imagens no ambiente escolar.

Para além dos aspectos socioeconômicos, Pinheiro também se destaca por suas riquezas culturais e simbólicas, expressas em manifestações populares, saberes tradicionais e práticas cotidianas que constituem o imaginário local. Festividades, expressões religiosas, práticas artísticas e modos de vida compõem um repertório cultural que, embora potente, nem sempre encontra visibilidade nos materiais didáticos utilizados nas escolas.

Essa dissociação entre o contexto vivido pelos estudantes e as representações presentes nos livros didáticos reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o território como elemento formador, reconhecendo-o como espaço de produção de conhecimento, identidade e cultura.

Dessa forma, ao situar a pesquisa no contexto da Baixada Maranhense e, mais especificamente, no município de Pinheiro, evidencia-se que o território não é apenas um cenário, mas um componente ativo na constituição das experiências educativas.

É a partir dessas relações que se torna possível compreender as lacunas existentes nas representações visuais dos livros didáticos e propor intervenções pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, ampliando seus repertórios e promovendo uma educação mais contextualizada, crítica e significativa.

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Lucília Moreira, uma escola da rede estadual, jurisdicionada à Unidade Regional de Educação de Pinheiro, localizada na região da baixada maranhense.

Quanto ao contexto educacional, é importante destacar que, a partir de meados dos anos 2000, o Brasil vivenciou um processo significativo de expansão da Educação Básica — especialmente do Ensino Médio —, impulsionado por políticas públicas federais voltadas à democratização do acesso e à permanência estudantil. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a ampliação da rede federal de ensino e diversas iniciativas de financiamento contribuíram para a interiorização da oferta educacional e para o aumento do número de matrículas nessa etapa de ensino.

Esse movimento repercutiu diretamente em municípios do interior do país, como Pinheiro, localizado na Baixada Maranhense, ao promover a ampliação do acesso ao Ensino Médio para populações historicamente excluídas desse nível de escolarização — sobretudo estudantes oriundos de zonas rurais e comunidades periféricas. A criação, a ampliação e a reestruturação de unidades escolares estaduais nesse período possibilitaram que um número crescente de jovens ingressasse e permanecesse na escola, consolidando avanços significativos no cenário educacional regional.

Entretanto, apesar desses progressos, persistem desafios estruturais que atravessam o cotidiano escolar, tais como limitações na infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos, dificuldades de acesso a tecnologias educacionais e desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o contexto educacional de Pinheiro evidencia uma realidade marcada por avanços no acesso, mas também por tensões relacionadas à qualidade e às condições de permanência, configurando um cenário que demanda práticas pedagógicas sensíveis às especificidades territoriais e sociais dos estudantes.

Essa compreensão reforça a importância de propostas educativas que considerem o território como elemento formador das experiências dos sujeitos, articulando políticas educacionais, práticas escolares e contextos locais, de modo a promover uma educação mais equitativa, crítica e contextualizada.

A unidade escolar está situada no distrito de Pacas, no município de Pinheiro, Maranhão. O Centro de Ensino (CE) Lucília Moreira oferta o Ensino Médio regular, nos turnos matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA Médio) no período noturno.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: <https://omunicipalista.com/2021/12/03/pinheiro-recebeu-das-mao-dos-prefeito-luciano-e-do-governador-flavio-dino-o-complexo-educacional-lucilia-moreira/>

Originalmente, a unidade escolar funcionava como um anexo do CE Dom Ungarelli. Com a conversão deste último ao regime de tempo integral, ocorreu a desvinculação administrativa e a instituição passou a ter gestão própria. Atualmente, o corpo administrativo é composto por uma gestora geral, uma gestora adjunta, um supervisor e um secretário. O quadro de funcionários inclui, ainda, quatro vigias, três cozinheiras e três auxiliares de serviços gerais que se distribuem entre os três turnos de funcionamento para a manutenção do espaço físico.

O público discente é composto por estudantes de perfil socioeconômico majoritariamente inseridos nas classes C e D, que se autodeclaram pardos e negros. Os indicadores sociais de Pinheiro evidenciam um contexto marcado por desigualdades e desafios estruturais. De acordo com dados do IBGE, o município apresenta renda *per capita* reduzida e limitações no acesso a bens culturais e serviços básicos, fatores que influenciam diretamente as trajetórias escolares e as oportunidades formativas dos alunos.

Nesse cenário, a predominância de estudantes autodeclarados pardos e negros na unidade escolar dialoga com dados nacionais recentes, os quais indicam que pretos e pardos constituem a maioria entre os concluintes do Ensino Médio no Brasil. Tal fato revela tanto avanços no acesso quanto a permanência de desigualdades estruturais que atravessam raça, classe e território, reforçando a

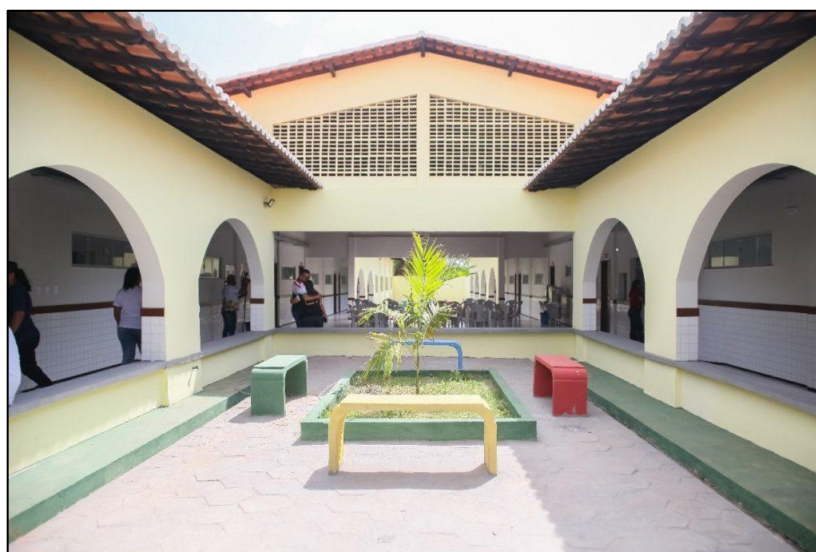
necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam essas identidades e experiências como centrais no processo educativo.

Essa realidade põe em foco o papel da escola como um espaço privilegiado de ampliação de horizontes culturais, sendo muitas vezes o principal — ou único — local de contato sistematizado com produções artísticas e visuais. Dessa forma, as condições socioeconômicas do território não apenas contextualizam o perfil dos estudantes atendidos pelo CE Lucília Moreira, mas também evidenciam a importância de propostas pedagógicas que considerem suas especificidades, promovam o acesso a referências culturais plurais e contribuam para a construção de um olhar crítico e sensível às questões de representatividade, identidade e pertencimento.

O CE Lucília Moreira atende, primordialmente, estudantes advindos da zona rural do município, oriundos de povoados como Coco, Refúgio, Serraria, São Raimundo, Purãozinho, Fortaleza e Cutindiba, entre outros. A instituição soma aproximadamente 700 alunos, subdivididos em turmas de cerca de 45 integrantes, os quais compartilham adversidades comuns a contextos rurais, tais como a escassez de recursos pedagógicos e o acesso restrito a tecnologias educacionais.

Quanto à infraestrutura, a escola possui oito salas de aula, biblioteca, cozinha, sala de professores e sanitários destinados aos estudantes. A unidade conta, ainda, com rede *Wi-Fi* disponibilizada ao corpo discente, embora sua abrangência e sinal sejam limitados.

Figura 2 – Pátio interno



Fonte: <https://omunicipalista.com/2021/12/03/pinheiro-recebeu-das-mao-dos-prefeito-luciano-e-do-governador-flavio-dino-o-complexo-educacional-lucilia-moreira/>

Diante desse contexto, fica evidente que as condições territoriais, sociais e educacionais que caracterizam a Baixada Maranhense e o município de Pinheiro não apenas compõem o cenário da pesquisa, mas incidem diretamente sobre as experiências formativas dos estudantes.

Em contextos periféricos, marcados por desigualdades socioeconômicas e acesso restrito a bens culturais, a escola assume um papel ainda mais central na mediação de repertórios simbólicos e visuais. Nesse sentido, a invisibilidade de mulheres artistas nos livros didáticos de linguagem tende a se agravar, uma vez que esses materiais, muitas vezes, são tomados como a principal - e por vezes única - referência artística acessível aos estudantes.

Tal ausência não apenas limita o contato com produções diversas, mas também contribui para a reprodução de narrativas hegemônicas que silenciam trajetórias femininas, especialmente aquelas vinculadas a contextos locais.

Assim, é preciso reforçar a urgência por práticas pedagógicas contextualizadas, que considerem o território como dimensão formadora e promovam a valorização de produções artísticas plurais, capazes de tensionar desigualdades e ampliar as possibilidades de identificação, pertencimento e construção de sentido no ensino de Artes Visuais.

3.3 Sujeitos da pesquisa

O sujeito, no campo da pesquisa qualitativa, não é concebido como um mero informante, mas como um ser histórico, social e simbólico, que constrói e é construído nas relações com o outro e com o mundo. Conforme Araújo (2017), compreender o sujeito na pesquisa qualitativa exige reconhecer a complexidade de seus processos de desenvolvimento, atravessados por dimensões afetivas, culturais, cognitivas e sociais.

É preciso conceber que o sujeito deixa de ser apenas uma fonte de dados e passa a ocupar o centro do processo investigativo, sendo considerado em sua totalidade, em suas experiências e em suas formas de atribuir sentido à realidade.

Figura – 3 - Professora de Arte dialogando com o grupo



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Nessa perspectiva, o presente estudo compreende o sujeito da pesquisa como protagonista das práticas educativas e das mediações que envolvem o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais. O olhar aqui direciona-se tanto para os estudantes do ensino médio, da turma 300 CNS, do Centro de Ensino Lucília Moreira, localizado na rede pública estadual, quanto para a docente de Arte que atua nesse contexto. Ambos são entendidos como sujeitos em constante processo de construção de saberes e identidades, cujas experiências estéticas e educativas refletem e tensionam as representações de gênero, território e cultura.

Figura – 4 – Aluno produzindo



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

O CE Lucília Moreira configura-se como um espaço plural, onde convergem diferentes trajetórias e realidades socioculturais. A instituição, inserida em um contexto urbano popular, constitui um cenário fértil para a análise das práticas de ensino de

Arte e para a compreensão das formas pelas quais os estudantes se relacionam com as imagens, os livros didáticos e os materiais alternativos produzidos no âmbito desta pesquisa.

Cabe destacar que, é fundamental compreender o território não apenas como espaço geográfico, mas como dimensão constitutiva das experiências, identidades e formas de ver o mundo dos estudantes.

O pertencimento à Baixada Maranhense e às comunidades rurais de onde muitos discentes são oriundos atravessa suas vivências cotidianas, seus repertórios culturais e suas produções simbólicas, configurando modos próprios de perceber, interpretar e representar a realidade.

As referências ligadas à cultura local, às práticas comunitárias, às narrativas orais e às experiências com o ambiente natural integram um universo visual que, muitas vezes, não encontra ressonância nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Esse distanciamento entre o repertório vivido e o conteúdo prescrito acaba por silenciar as subjetividades dos estudantes, tornando o ensino de arte um campo alheio à sua própria realidade.

Essa dissociação evidencia a importância de reconhecer o território como elemento formador, capaz de potencializar processos educativos mais significativos, ao articular cultura visual, identidade e pertencimento.

Assim, ao valorizar as experiências situadas dos estudantes, especialmente aquelas vinculadas ao contexto da Baixada Maranhense, amplia-se a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades e promovam a emergência de olhares mais críticos, sensíveis e conectados com suas próprias histórias e referências culturais.

Nesse ambiente, as interações cotidianas entre professores e alunos tornam-se momentos privilegiados de observação dos modos como se constroem os sentidos sobre representatividade, identidade e gênero nas artes visuais.

Dessa forma, o sujeito da pesquisa é concebido como participante ativo do processo investigativo, cujas vozes e produções simbólicas não apenas informam, mas transformam a compreensão acerca do ensino de arte e de estereótipos que marginalizam certos grupos sociais. Como observa Araújo (2017, p. 4), ao explorar as condições que constituem o sujeito, seus discursos e práticas, além dos contextos socioculturais que constroem suas formas de pensar, sentir e agir no mundo, também

se investiga o próprio sujeito: *“Sujeitos que se comunicam, criam enredos da própria história e se transformam na interação, produzindo conhecimento e eventos de desenvolvimento.”*

Seguindo esse pressuposto, o estudo reconhece a importância e a necessidade de escutar e interpretar as narrativas e percepções dos estudantes, ao entender que elas não expressam apenas experiências individuais, mas também são reflexos de processos sociais mais abrangentes, que se vinculam à história da educação e às políticas vigentes.

Como sujeitos deste estudo, optou-se por trabalhar com apenas uma turma de terceira série, a turma 300 – CNS¹² matutino, que conta com um total de 48 alunos. Com idades entre 17 e 18 anos.

Para a construção desse diálogo investigativo, foram utilizados procedimentos metodológicos que privilegiam a escuta sensível, a observação participante e o registro reflexivo das interações em sala de aula e nas vivências pedagógicas. As falas e as produções visuais dos estudantes foram consideradas narrativas reveladoras de sentidos e aprendizagens. Essa abordagem qualitativa, ao valorizar a experiência dos sujeitos, busca apreender não apenas dados objetivos, mas significados, percepções e movimentos de transformação inerentes ao processo educativo.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados foram definidos de modo a possibilitar uma compreensão aprofundada dos processos observados, da prática docente e das percepções discentes acerca da representatividade e da presença de mulheres artistas nas aulas de Artes Visuais.

Tais instrumentos dialogam com a natureza qualitativa da pesquisa e com os princípios da pesquisa-ação, os quais priorizam a observação reflexiva, a participação ativa e a construção colaborativa de saberes.

¹² O novo ensino médio prevê a distribuição dos alunos a partir do 2º ano por itinerários formativos, ofertados na Parte Diversificada da matriz curricular da 2ª e 3ª série do Ensino Médio. O CNS é constituído por áreas como Ciências da Natureza e Matemática. Cada itinerário possui os componentes de enfoque, que estão diretamente ligados às áreas de conhecimento da Formação Geral Básica (FGB) e os componentes agregadores que não necessariamente estão conectados às áreas de conhecimento que compõem o IFI (Itinerário Formativo) mas tem potencial para ampliar interdisciplinarmente o aprofundamento. De acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

A coleta de dados se deu através de questionário, observação participante, registros (escritos e fotográficos) e análise documental. Após cada prática, se estabelecia um espaço para que os estudantes pudessem realizar comentários e sugestões, o que permitiu uma análise contextualizada, dinâmica e também participativa.

Ao recorrer a essa técnica, tem-se a possibilidade de construir espaços de reflexão, sociabilidade e reciprocidade, o que promove o fortalecimento de vínculos comunitários, além de permitir a compreensão do cotidiano dos participantes, especialmente em contextos de periferias e comunidades distritais.

Os registros realizados, tanto de forma individual ou coletiva serviam como disparadores para a etapa seguinte, conectando suas percepções e/ ou incômodos com a temática tratada e ações seguintes.

A coleta de dados teve início com uma roda de conversa, realizada no dia 8 de outubro de 2025, com os vinte alunos presentes na turma 300 – CNS (turno matutino). A escolha por essa técnica fundamentou-se na perspectiva de conferir relevância à voz dos sujeitos envolvidos, permitindo sua participação efetiva e democrática no processo de interlocução.

Essa abordagem busca possibilitar às pessoas a expressão dialógica de seus saberes, contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos e para a valorização das experiências subjetivas, de forma a favorecer a reflexão e o protagonismo dos participantes no campo da pesquisa.

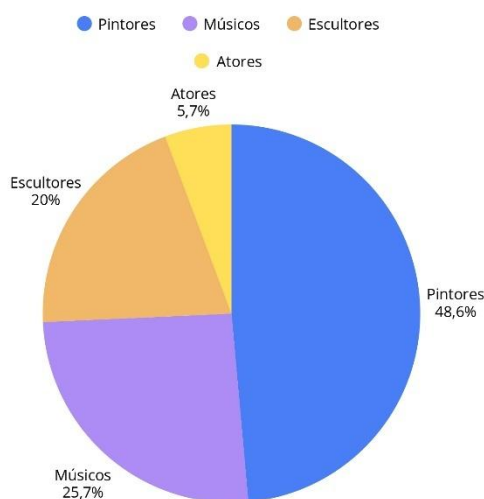
Partindo desse entendimento, Pinheiro (2020, p. 2) reforça que a “proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha.”

As rodas de conversa revelaram percepções sensíveis, como a fala de um aluno: *“Nos livros só tem homens e geralmente de muito longe, parece que a arte é coisa de outro lugar.”*

Os questionários realizados, buscaram compreender as percepções, experiências e significados atribuídos ao uso dos livros didáticos e à inserção de produções de mulheres artistas maranhenses nas práticas escolares, cujos resultados serão apresentados através de gráficos.

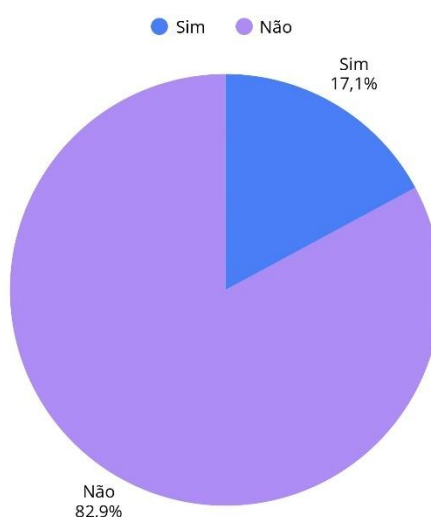
1. Quando você pensa em artistas, quais nomes vêm à sua mente? (Você pode citar artistas de qualquer área — pintura, música, escultura, cinema, grafite, etc.)

35 respostas



2. Você já estudou ou ouviu falar sobre mulheres artistas em suas aulas de arte ou nos livros didáticos?

35 respostas



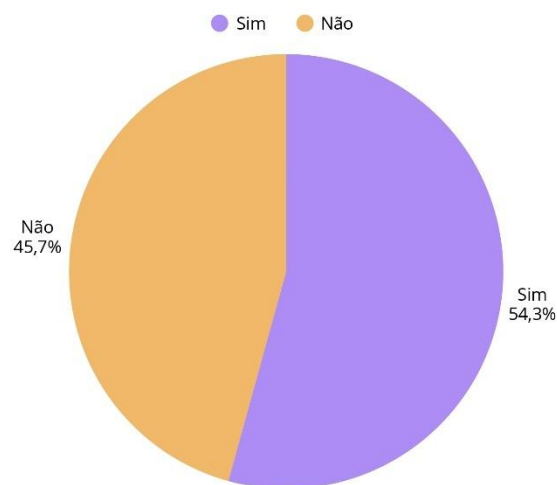
Fonte: Dados da autora (2025).

O gráfico evidencia que a grande maioria dos estudantes (83%) afirma nunca ter estudado uma artista mulher ao longo de sua trajetória escolar. Esse dado reforça,

de forma quantitativa, a percepção já apontada qualitativamente pelos estudantes, indicando que a ausência de referências femininas não é episódica, mas estrutural. A visualização gráfica torna ainda mais evidente a dimensão dessa lacuna, corroborando a hipótese de que o ensino de Artes Visuais, mediado pelos livros didáticos, tende a privilegiar narrativas hegemônicas, em detrimento de uma abordagem mais plural e representativa.

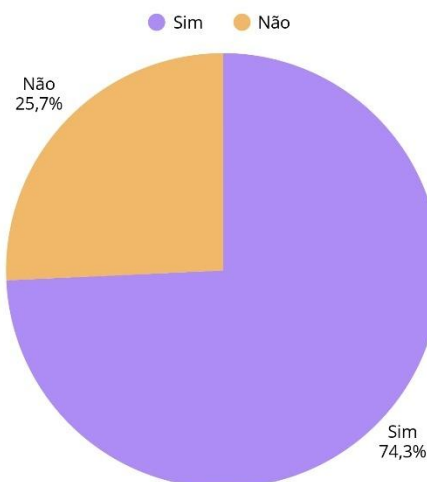
3. Você consegue mencionar o nome de uma mulher artista que você encontra nos livros didáticos de Arte?

35 respostas



4. Você considera que as imagens e obras de arte ajudam a formar a maneira como enxergamos o mundo e as pessoas?

35 respostas



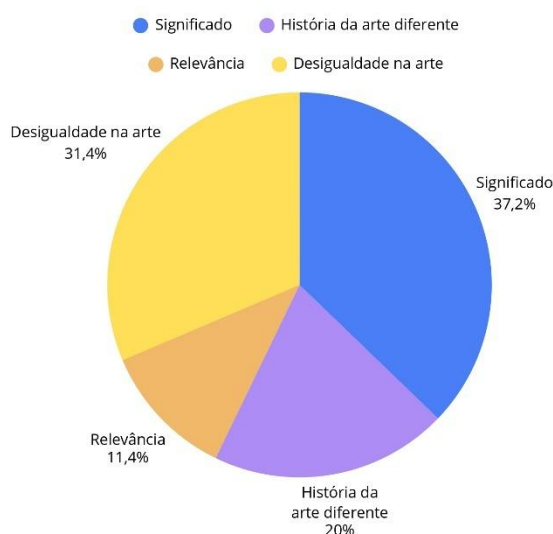
Fonte: Dados da autora (2025).

Conforme demonstrado no gráfico, 70% dos estudantes percebem que os livros didáticos raramente apresentam exemplos de mulheres nas artes. Esse resultado evidencia que a invisibilidade não se limita ao currículo oculto, mas está materialmente inscrita nos próprios recursos pedagógicos utilizados em sala de aula.

A leitura do gráfico permite compreender como essa ausência é percebida pelos sujeitos da pesquisa, revelando um distanciamento entre os conteúdos veiculados e a necessidade de representatividade no contexto educacional.

5. O que você gostaria de aprender ou discutir nas aulas de arte sobre mulheres artistas e suas produções?

35 respostas



Fonte: Dados da autora (2025).

A análise conjunta dos gráficos destaca uma convergência significativa entre experiência escolar e percepção crítica dos estudantes. Ao mesmo tempo em que não tiveram contato com artistas mulheres, os alunos reconhecem essa ausência nos materiais didáticos, o que demonstra um processo inicial de atenção sobre as desigualdades de representação.

Assim, os dados gráficos não apenas ilustram os resultados, mas funcionam como evidências empíricas que sustentam o problema investigado, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que tensionem essas ausências e ampliem o repertório visual no ensino de Artes Visuais.

Essa técnica, ao favorecer o estabelecimento de um diálogo aberto e interpretativo, permite o mergulho nas questões emergentes inerentes a observação e a compreensão das múltiplas vozes que compõem esse processo educativo.

Dos 48 estudantes, 35 responderam ao questionário inicial. Desses, 83% declararam nunca ter estudado uma artista mulher na escola, enquanto 70% afirmaram que o livro didático raramente traz exemplos de mulheres nas artes.

Quanto à análise documental, compreendeu tanto os livros didáticos adotados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD – (Coleção Multiversos, FTD) quanto os materiais pedagógicos produzidos no decorrer da pesquisa, incluindo registros de atividades, produções artísticas dos estudantes e reflexões escritas.

A análise desses documentos permitiu identificar as representações de gênero, os referenciais estéticos e os modos de mediação presentes nos materiais, além de possibilitar o confronto entre o conteúdo oficial e as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas.

Os dados obtidos por meio desses instrumentos foram organizados em registros escritos, fotográficos e audiovisuais, compondo um corpus diversificado que permitiu uma leitura interpretativa das experiências. Essa variedade de fontes permite, conforme Nascimento, Denardin e Quadros (2024), uma análise mais ampla e também mais coerente com os princípios participativos da pesquisa-ação, na qual os sujeitos da investigação são também coautores da produção de conhecimento.

Esta pesquisa também utiliza da ferramenta de análise de imagem denominada, PROVOQUE, criada por Baliscei (2019), uma abreviação de Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos. Essa proposta é composta por cinco etapas que auxiliam qualquer indivíduo que possua interesse nas imagens a realizarem exercícios de investigação visual crítica e inventiva.

Assim, os instrumentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa não se limitam à descrição de práticas, mas são tomados como mediadores de um processo investigativo e formativo, onde o diálogo, a escuta e a criação coletiva se articulam como eixos fundamentais para a construção de uma educação visual crítica, plural e transformadora.

Cabe destacar que, por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa e fundamentada na pesquisa-ação, os resultados deste estudo não possuem pretensão de generalização estatística, mas de compreensão aprofundada de um contexto educacional específico e de seus processos formativos.

A amostra, definida de forma intencional, restringe-se a uma turma do Centro de Ensino Lucília Moreira, o que reforça o caráter contextual e interpretativo da análise.

O trabalho pautou-se em princípios éticos, garantindo o respeito à identidade, à imagem e à voz dos participantes, em conformidade com as diretrizes da pesquisa em educação. Como adverte Tripp (2005), a pesquisa-ação exige um compromisso ético e formativo, no qual o pesquisador atua de maneira reflexiva e colaborativa, assegurando que a produção de conhecimento se realize em benefício dos próprios sujeitos e das práticas sociais investigadas.

Assim, cabe salientar a existência de limitações inerentes ao processo, tais como a subjetividade interpretativa e a abrangência restrita do campo empírico. Tais fatores, contudo, não comprometem a validade do estudo; ao contrário, reafirmam seu propósito formativo e o potencial transformador da investigação

4 Olhares insurgentes: percursos com artistas mulheres maranhenses - Descrição e análise dos resultados da prática

Nós nem sempre olhamos o que vemos...

Miriam Celeste Martins

A sequência didática¹³ (Apêndice A) desenvolvida ao longo desta pesquisa constituiu-se como um percurso investigativo, formativo e criativo, organizado em oito aulas articuladas, fundamentadas na perspectiva da pesquisa-ação, na abordagem da educação do olhar e na valorização das escritas como estratégia de construção de sentido e autoria discente.

As etapas foram planejadas de modo progressivo, permitindo que os estudantes transitassem da análise crítica do livro didático à produção de narrativas visuais autorais, configurando um processo de ressignificação das histórias da arte.

A aplicação deste projeto teve início em 22 de outubro de 2025 (**Figura 5**), com a apresentação do projeto e seus objetivos, destacando a investigação sobre a presença e a ausência de mulheres artistas nos livros didáticos de linguagem do ensino médio.

Figura 5 – Apresentação do projeto



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 6 – Alunos em produção



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

¹³ Aqui adota-se o conceito de sequência didática defendido por Zabala (1998, p. 18) que a define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos.” São utilizadas com vistas a melhorar a interação entre os envolvidos e em relação ao conteúdo abordado.

A dinâmica inicial de escuta e escrita: *Quem são as artistas que você conhece?* revelou, de forma contundente, a limitação do repertório dos estudantes, majoritariamente centrado em artistas homens e figuras midiáticas (**Figura 6**).

A leitura compartilhada de trechos de *Escrevivências*, de Conceição Evaristo, produziu um deslocamento significativo no grupo, ao aproximar os estudantes da noção de que a arte, a escrita e a imagem também são espaços de memória, identidade e resistência. Muitos estudantes relataram identificação com as narrativas de Evaristo. Uma aluna destacou: “*Ela fala da gente, das nossas mães, das mulheres que trabalham aqui*”, o que demonstra o deslocamento do olhar e o reconhecimento de identidades próximas.

Figura 7 – Aluna apreciando os relatos dos colegas



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

O exercício *Imagens que me formam*, evidenciou os primeiros movimentos de autorreflexão e construção de consciência crítica sobre os próprios referenciais visuais (**Figura 7**).

No encontro seguinte, os livros didáticos de linguagem do ensino médio, Coleção Multiversos Linguagens¹⁴, FTD, foram utilizados os 6 volumes - passaram a

¹⁴ Esta coleção foi selecionada a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) vigente em 2021, após a implementação da BNCC.

ser analisados como objetos culturais e políticos. Em grupos, os estudantes examinaram páginas selecionadas (**Figuras 8 e 9**), respondendo às questões: *Quem está presente? Quem está ausente? Que histórias são contadas? Quais são silenciadas?*

Figuras 8 e 9 – Alunos durante análise de imagens dos livros didáticos



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

E diante de tais indagações puderam perceber padrões de apagamento das mulheres artistas, bem como a predominância de determinados estilos, territórios e narrativas hegemônicas.

A produção visual, por meio de palavras-chave e frases de incômodo, evidenciou o surgimento de um olhar crítico mais atento e questionador. A discussão orientada sobre como o livro didático contribui para a construção do olhar permitiu aos estudantes perceberem que suas formas de ver o mundo e a arte não são neutras, mas socialmente produzidas.

A roda de conversa realizada ao final da atividade deu vazão a falas que demonstraram esse entendimento ao problematizar quais artistas, estilos, técnicas e temas são privilegiados e quais permanecem à margem. A produção do cartaz coletivo, combinando imagens e palavras-chave, funcionou como uma síntese visual do processo crítico em curso.

Nos dois encontros seguintes, foi abordado o tema Mulheres artistas maranhenses com a apresentação das obras e trajetórias de Gê Viana (Anexo A), Silvana Mendes (Anexo B), Negônica, Dila e Marlene Barros (Anexo C), que constituiu um marco significativo no percurso formativo.

Ao longo destes encontros, a aplicação dos procedimentos de leitura da imagem segundo Baliscai — flertando, percebendo, estranhando, dialogando e compartilhando — permitiu aos estudantes aprofundarem suas análises, articulando estética, território, gênero e identidade.

Os registros ora coletivos, ora individuais e alguns híbridos (textos, colagens, desenhos) revelaram um aumento expressivo da autoria, da sensibilidade estética e da capacidade argumentativa dos alunos (Anexo D). Ao final do processo, 92% dos estudantes participaram da produção das *zines* e 80% afirmaram ter conhecido, pela primeira vez, o trabalho de mulheres artistas maranhenses.

A produção das *zines*, com o tema "As artistas mulheres que os livros não mostram", constituiu o momento de síntese criativa e política do projeto. Os alunos transformaram suas reflexões em narrativas visuais autorais, reescrevendo simbolicamente as histórias da arte a partir de seus próprios olhares (Anexo E).

Figuras 10 e 11 – Alunos em processo de criação das zines



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A exposição intitulada *Vozes Visuais da Arte Maranhense* onde foi feita a socialização das produções, evidenciou a potência do dispositivo pedagógico da zine como ferramenta de expressão crítica, escuta, visibilidade e pertencimento. As zines foram organizadas em cinco eixos temáticos (Território, Corpo, Identidade,

Resistência e Memória), evidenciando as conexões estabelecidas entre as experiências locais e as narrativas das artistas apresentadas.

Figuras 12 – Exposição das zines produzidas pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Na etapa final, a retomada das fases do PROVOQUE e o debate coletivo permitiu aos alunos explicitarem as transformações ocorridas ao longo do percurso: mudança na forma de ver o livro didático, ampliação do conhecimento sobre mulheres artistas maranhenses e compreensão da arte como prática social e política, além de sugestões.

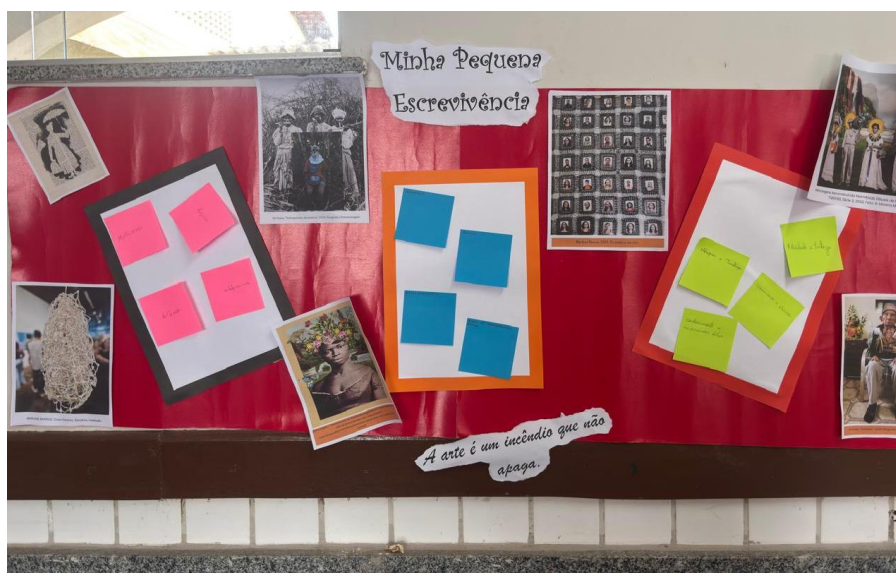
A elaboração do mapa de aprendizado coletivo e a realização do questionário consolidaram os dados da pesquisa, evidenciando que a experiência contribuiu significativamente para a formação estética, crítica e cidadã dos participantes.

4.1 Mulheres artistas, cultura visual e ensino de arte: invisibilidades, representações e narrativas plurais

Pensar sobre a invisibilidade das mulheres na arte, teve como ponto de partida uma aula em que os estudantes foram convidados a refletir, em um processo de escuta coletiva, sobre uma frase de Conceição Evaristo, compreendida no âmbito de suas escritas, enquanto expressão de memória, identidade e resistência.

O debate provocado por essa escuta inicial desencadeou uma ampliação do olhar dos estudantes, que passou do campo da experiência individual para a análise crítica dos livros didáticos de linguagem do ensino médio, compreendidos como objetos culturais e políticos (**Figura 13**).

Figuras 13 – Mural coletivo produzido pelos estudantes com palavras e imagens sobre representatividade



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Nesse movimento investigativo, Arruda e Marcon (2014) esclarecem que para uma análise adequada em pesquisa qualitativa, é fundamental uma "escuta atenta", ou seja, uma atenção cuidadosa e sensível para captar o que os dados, ou o mundo representado por eles, têm a nos comunicar e revelar. Como afirmam os autores

“uma análise suficientemente boa dos dados em pesquisa qualitativa requer escuta atenta para captar aquilo que o mundo tem a nos contar/mostrar, braço forte para a transcrição desta realidade ou de representações desta, e mente aberta para perceber o contexto, as nuances e conexões nas quais os dados estão imersos.” (Arruda; Marcon, 2014, p. 400)

Essa compreensão reforça a importância da atenção plena, da sensibilidade e da disponibilidade epistemológica do pesquisador para apreender os significados, as mensagens e as sutilezas que atravessam os relatos e registros analisados.

Dessa forma, este tópico passa a articular os fundamentos teóricos dos Estudos Culturais, dos Estudos da Cultura Visual e dos Feminismos com a análise da prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, compreendendo o ensino de arte como um campo de disputas simbólicas no qual se produzem sentidos, identidades e pertencimentos.

Ao investigar a presença e a ausência das mulheres artistas nos livros didáticos de Linguagens e suas Tecnologias do ensino médio, pontua-se que tais materiais não apenas informam conteúdos, mas estruturam modos de ver, interpretar e valorizar determinadas narrativas artísticas, em detrimento de outras.

É a partir dessa compreensão que se desenvolve, a seguir, a análise das invisibilidades e presenças das mulheres artistas nos livros didáticos e na prática pedagógica.

Figuras 14 – Alunos durante atividade com uso do livro didático



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

4.1.1 Invisibilidades e presenças: mulheres artistas nos livros didáticos e na prática pedagógica

A análise dos livros didáticos realizada ao longo da prática pedagógica revelou que a presença de mulheres artistas ocorre de forma reduzida, fragmentada e, frequentemente, descontextualizada, confirmando a permanência de uma narrativa histórica da arte marcada por silenciamentos e exclusões.

Esse dado empírico não se configura como um fenômeno isolado, mas encontra respaldo em investigações recentes que evidenciam a desigualdade de

gênero na composição dos conteúdos artísticos presentes nos materiais didáticos do ensino médio.

Stein (2023), ao investigar quais artistas estão representados nos livros didáticos, demonstra que há uma predominância expressiva de artistas homens, enquanto as mulheres aparecem de maneira pontual, muitas vezes associadas a recortes específicos ou a menções superficiais, o que contribui para a naturalização de uma história da arte masculinizada e excludente. Conforme evidencia o autor:

“Apesar da diferença no quantitativo de referências artísticas, de modo geral, as publicações reproduzem a lógica de inviabilização da arte produzida por mulheres: em *Percursos da Arte*, dos 522 artistas, 437 são homens e 85 mulheres, e em *#Novo Ensino Médio*, dos 49 artistas, 40 são homens e 9 mulheres. Em ambos, cerca de 80% dos artistas mencionados são homens” (Stein, 2023, p. 9).

No texto, o autor prova a desigualdade de gênero na seleção de artistas ao apresentar dados quantitativos que demonstram a predominância de homens em relação a mulheres nos livros didáticos analisados.

Do mesmo modo, Lara e Abreu (2022) apontam que, embora se observem avanços na inserção de mulheres nos livros didáticos, esses ainda se mostram insuficientes, pois a representatividade feminina permanece limitada, tanto em quantidade quanto em profundidade conceitual e contextual.

Essa limitação se expressa não apenas na quantidade de referências, mas também na forma como as mulheres são visualmente representadas, produzindo impactos simbólicos profundos nos processos de identificação dos estudantes. Conforme destacam as autoras:

“A ausência de representação visual de mulheres cientistas, contrastada com a presença visual constante de homens cientistas, constrói o imaginário de que o homem é, naturalmente, a representação do que é ser cientista [...] reforça, de certa forma, um discurso dominante ainda pautado na herança colonial” (Lara; Abreu, 2022, p. 81).

Essa constatação, observada empiricamente no contexto da prática pedagógica, dialoga diretamente com os pressupostos dos Estudos Culturais, que compreendem o currículo como um espaço político de produção de significados, valores e relações de poder.

A comparação entre o questionário inicial e o debate final revelou mudanças significativas: enquanto no início foram raras as menções à artistas mulheres, ao final do projeto esse número subiu consideravelmente, e as falas já incluíram nomes como

Gê Viana e Silvana Mendes. Como afirmou uma estudante: “*Eu vi que as mulheres quase não aparecem nos livros, e quando aparecem, é só como modelo, não como artista, aquela que faz.*” Essa percepção ecoa as análises teóricas sobre silenciamento e apagamento simbólico.

Ao analisar sistematicamente os livros didáticos com os estudantes, percebeu-se que a ausência das mulheres artistas não se deve a um acaso editorial, mas resulta de escolhas históricas, ideológicas e culturais que estruturam o campo da educação e da produção do conhecimento.

Figuras 15 – Alunos analisando os livros didáticos



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Nessa perspectiva, Martins e Tourinho (2011) explicam que o currículo é atravessado por escolhas intencionais que definem o que será visível e o que será silenciado nos processos educativos. Conforme afirmam:

“A ideia de escolha, de uma ação intencional que tanto inclui como exclui saberes na construção de currículos acompanha a vida docente. Seleção e opção, inclusão e exclusão são ações simultâneas no processo de elaboração de currículos e programas de ensino, ações que extraem da cultura os fragmentos que serão objetos do conhecimento que a escola

reproduz e produz. Inclui-se excluindo e vice-versa.” (Martins; Tourinho, 2011, p. 71).

Martins e Campos (2011) corroboram ao argumentar que a formação estética no ensino da arte não se limita ao domínio técnico, mas envolve a construção de um olhar crítico capaz de compreender as imagens em seus contextos sociais, históricos e culturais.

Essa compreensão implica reconhecer que as imagens que circulam na escola não são neutras, mas atravessadas por relações de poder e por interesses diversos. Como apontam Martins e Martins (2011):

“Afim, imagens, concepções estéticas e obras de arte não são neutras, inocentes, mas integram as redes de tensões inerentes às relações de poder das estruturas sociais em que são realizadas, circulam e articulam sentidos. Desse modo, a eleição de certas imagens, concepções estéticas e obras de arte para integrarem os conteúdos veiculados na educação escolar, resulta da interação de diversos fatores, por trás dos quais prevalecem interesses os mais diversos, econômicos, políticos, dentre outros.” (Martins; Martins, 2011, p. 99).

A sequência didática, ao incorporar a análise crítica dos livros didáticos como eixo de investigação, favoreceu a ampliação desse olhar, levando os estudantes a reconhecerem as implicações simbólicas e políticas das seleções e omissões presentes nesses materiais.

Figuras 16 – Exposição dos trabalhos



As reflexões de Barbosa (2019) reforçam esse entendimento ao defender que as mulheres não devem permanecer em silêncio no campo da arte e da educação, pois o apagamento de suas produções compromete não apenas a memória cultural,

mas também os processos de identificação e pertencimento dos sujeitos em formação. Ao silenciar as contribuições femininas, os materiais didáticos limitam as possibilidades de reconhecimento das estudantes como produtoras de cultura e de história.

A autora evidencia esse silenciamento ao relatar as dificuldades encontradas na construção de uma memória documental sobre a atuação das mulheres nesses campos:

“No início da pesquisa procurei fazer um levantamento de acervos e arquivos de Arte/ Educadoras seguindo-se o levantamento de teses, dissertações, TCCs e entrevistas de Arte /Educadoras, Artistas que tiveram consideração pela Arte/Educação e de apoiadoras desta área embora profissionais de outras. Foi decepcionante. Encontrei poucos documentos que correspondessem às categorizações acima. Vicente Vitoriano neste livro atesta também esta lacuna. O limbo informativo ameaça os estudos sobre a mulher.” (Barbosa, 2019, p. 575).

Dessa forma, a articulação entre os dados empíricos da prática pedagógica e as contribuições teóricas de Stein (2023), Lara e Abreu (2022) e Barbosa (2019) evidencia que enfrentar as invisibilidades das mulheres artistas nos livros didáticos constitui um desafio central para o Ensino de Arte comprometido com a equidade e a pluralidade cultural.

4.1.2 Representações de gênero, identidade e cultura visual

As atividades desenvolvidas no decorrer da sequência didática demonstraram que os livros didáticos operam como dispositivos centrais da cultura visual escolar, participando da construção de concepções sobre gênero, identidade e pertencimento.

A leitura crítica das imagens, promovida em sala de aula, permitiu aos estudantes reconhecer que os modos de ver e compreender o mundo são social e culturalmente produzidos, e não naturais ou neutros.

Esse entendimento dialoga com as reflexões de Abreu (2017) ao afirmar que as questões de gênero no Ensino de Arte devem ser tratadas como dimensões estruturantes dos processos educativos, uma vez que as aprendizagens são atravessadas por imagens que, muitas vezes, naturalizam desigualdades e reforçam estereótipos presentes no cotidiano escolar. Conforme afirma a autora:

“Pensar as questões de gênero no ensino de arte implica não apenas atender ao que está explícito no currículo, mas também identificar os mecanismos de socialização que operam nos contextos das escolas. Afinal, a discriminação de gênero, o ABREU, Carla Luzia de. Questões de gênero no ensino de Arte:

aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.317-329. 321 machismo, o sexismo e as relações raciais tomam diversas formas: vão desde os enfoques dos conteúdos programáticos aos materiais utilizados, a participação de meninas e meninos nas atividades, a linguagem usada, até a simples interação entre docentes e estudantes.” (Abreu, 2017, p. 320-321).

Para a autora, problematizar as representações visuais é um passo fundamental para que estudantes compreendam como as desigualdades de gênero são historicamente construídas e mantidas por meio das imagens.

Ao aprofundar essa discussão, Abreu (2023) problematiza a presença de “imagens que não afetam” nos espaços educativos — imagens que deixam de provocar estranhamento, reflexão ou deslocamento crítico, contribuindo para a manutenção de modelos normativos de gênero e de formas hegemônicas de representação.

Conforme argumenta a autora, essas imagens operam historicamente como dispositivos de naturalização de papéis sociais e de bloqueio do pensamento crítico, uma vez que

“Na história da arte, desde o renascimento até o século XIX, as mulheres foram representadas para reforçar a posição social do sujeito “homem”, retratadas desde o âmbito doméstico e privado, associadas à submissão, à castidade e à passividade, muitas vezes como mães silenciosas, passivas e hierarquicamente inferiores. A figura da mulher como “mãe”, por exemplo, foi um dos temas mais habituais deste período e destaca o papel que as sociedades patriarcais atribuíram às mulheres ao longo de distintos momentos históricos: o da reprodução.” (Abreu, 2023, p. 3930).

No contexto dos livros didáticos, essas imagens tendem a reforçar modelos normativos de gênero e a limitar as possibilidades de identificação e reflexão crítica dos estudantes.

No campo das artes visuais, Loponte (2015) defende que os feminismos produzem implicações pedagógicas fundamentais, ao exigir que o Ensino de Arte assuma uma postura ética e política diante das desigualdades de gênero, tensionando discursos naturalizados e abrindo espaço para outras narrativas, corpos e experiências.

Ao discutir as relações entre arte, feminismos e educação, a autora enfatiza que as produções artísticas femininas contemporâneas operam como dispositivos de deslocamento e de reconfiguração das práticas pedagógicas, uma vez que

“Entendemos que as poéticas visuais contemporâneas produzidas por mulheres, em suas inúmeras variáveis e mais amplamente exploradas, podem ser gatilhos detonadores de processos enraizados e servir como elementos desafiadores e desestabilizadores de paradigmas convencionais ainda persistentes em algumas práticas pedagógicas em arte. Conhecer mais sobre a produção artística feminina atrelada aos feminismos também permite a ampliação do repertório docente e, conseqüentemente, também do estudantil.

É preciso tomar carona na contaminação que a arte contemporânea proporciona para ousar outros modos de ensinar, outras proposições e outros desdobramentos didáticos ainda pouco explorados, mas que anunciam, desde já, resultados favoráveis ao ensino de arte, à educação e à vida.” (Loponte, 2015, p. 188).

Para a autora, incorporar perspectivas feministas no Ensino de Arte significa tensionar discursos hegemônicos. Essa perspectiva é ampliada por Loponte (2020), ao afirmar que as articulações entre gênero, arte e educação produzem resistências e possibilitam a construção de novas paisagens do possível, uma vez que

“O fascínio das artes, a meu ver, reside justamente na capacidade de mover modos de pensar, expor pensamentos divergentes do senso comum, criar novos polos de resistência às relações de poder-saber, produzir rupturas nas superfícies lisas do cotidiano, sem que, para isso, precise dar soluções, apresentar uma mensagem edificante ou moralizante.” (Loponte, 2020, p. 94).

Tais articulações permitem que o Ensino de Arte se torne um espaço de invenção, no qual as imagens operam como instrumentos de questionamento e transformação social.

Na sequência didática desenvolvida nesta pesquisa, o confronto entre as representações presentes nos livros didáticos e as produções de mulheres artistas maranhenses possibilitou a emergência de leituras mais complexas, sensíveis e críticas por parte dos estudantes, favorecendo deslocamentos significativos em suas percepções sobre arte, gênero e identidade.

As reflexões de Abreu (2022) reforçam esse entendimento ao analisar os entrecruzamentos entre cultura visual, violência de gênero e masculinidades, evidenciando como as imagens atuam tanto na reprodução quanto na naturalização das violências simbólicas, uma vez que

“A exposição sistêmica dessas visualidades sustenta a noção de que as relações de poder e as diferenças associadas ao gênero são naturais e razoáveis. Desde essa perspectiva normalizadora, o exercício da violência contra as mulheres se torna parte das características definidoras dos homens, naturalizado e mantido através de práticas sociais, políticas, jurídicas e institucionais.” (Abreu, 2022, p. 8).

A autora evidencia que as imagens participam tanto da reprodução de padrões sociais quanto da criação de possibilidades pedagógicas para a desconstrução de violências simbólicas e para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Figuras 17 – Página de uma das zines produzidas



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Ao confrontar as representações presentes nos livros didáticos com produções de mulheres artistas maranhenses e com narrativas visuais alternativas, a prática pedagógica desenvolvida nesta pesquisa promoveu deslocamentos significativos na percepção dos estudantes.

Esses deslocamentos se manifestaram na ampliação do repertório visual, na construção de leituras mais complexas e sensíveis e no fortalecimento de uma formação estética crítica, alinhada às proposições de Abreu e Loponte sobre um Ensino de Arte comprometido com a transformação social e com a diversidade.

4.1.3 Narrativas visuais plurais, interseccionalidade e educação estética

A produção das zines e a construção de narrativas visuais autorais configuraram-se, no âmbito desta pesquisa, como estratégias pedagógicas de enfrentamento às narrativas hegemônicas presentes nos materiais didáticos e nos discursos tradicionais da história da arte.

Ao assumir a autoria de suas próprias imagens e discursos, os estudantes deixaram de ocupar uma posição passiva diante da cultura visual para se tornarem sujeitos ativos na produção de sentidos, ampliando suas formas de ver, interpretar e intervir no mundo, conforme observa Baliscei (2019, p. 295) ao afirmar que quando “estudantes assumem a autoria de imagens e narrativas, deixam de ser consumidores passivos da cultura visual e tornam-se produtores de sentidos, capazes de intervir simbolicamente no mundo”.

Esse movimento pedagógico dialoga diretamente com a concepção de “olhar educado” desenvolvida por Araújo (2014), para quem o olhar não é natural, mas construído social e culturalmente por meio das imagens que circulam nos diferentes contextos educativos. Ao ampliar o repertório visual dos estudantes e problematizar as imagens dominantes, a prática contribuiu para a formação de olhares mais críticos, atentos às disputas simbólicas que atravessam a cultura visual.

Figuras 18 – Aluno durante processo de leitura de imagem



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Complementarmente, Baliscei (2019) oferece uma contribuição metodológica fundamental ao propor o PROVOQUE — Problematicando Visualidades e Questionando Estereótipos — como um procedimento de leitura de imagens fundamentado nos Estudos da Cultura Visual, que articula análise crítica, fluidez interpretativa e tensão de estereótipos. Essa abordagem orientou as práticas de leitura

ao longo da sequência didática, fortalecendo a desconstrução de representações naturalizadas e incentivando os estudantes a reconstruí-las a partir de múltiplos pontos de vista.

Tal abordagem possibilitou que os estudantes se engajassem em processos de análise que superaram a mera descrição das imagens, uma vez que, conforme destaca Baliscei (2019), “ler imagens não é descrevê-las, mas colocá-las em tensão, produzindo sentidos a partir do confronto entre o que se vê, o que se sabe e o que se vive”.

As zines, nesse contexto, funcionaram como dispositivos de aprendizagem estética e política, nos quais os estudantes articularam imagem, texto e experiência para expressar posicionamentos sobre arte, identidade, gênero e território. Esse processo de criação favoreceu a emergência de narrativas plurais, capazes de tensionar discursos normativos e de ampliar os horizontes de representação no espaço escolar.

Figuras 19 – Exposição dos trabalhos



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Tal processo se mostrou particularmente potente porque, como afirma Baliscei (2019, p. 294), “a fluidez interpretativa é condição fundamental da leitura de imagens, pois permite deslocar sentidos cristalizados e abrir espaço para múltiplas narrativas”.

As narrativas autorais elaboradas nas zines também se constituíram como espaços de afirmação identitária e de enfrentamento aos silenciamentos historicamente impostos às mulheres no campo da arte.

Durante as apresentações públicas das zines, os próprios estudantes relataram sentir-se “*orgulhosos por mostrar algo que fala da gente e feito por nós*”. Essa autoafirmação demonstra o alcance formativo e emancipatório do processo.

As reflexões de Barbosa (2019) reforçam essa compreensão ao afirmar que as mulheres não devem permanecer em silêncio nos campos da arte, do design e da educação. Para a autora, promover a visibilidade de narrativas historicamente silenciadas constitui um compromisso ético e pedagógico com a justiça social e com a democratização do conhecimento artístico.

Nesse sentido, as produções dos estudantes materializaram, no espaço escolar, um compromisso ético e pedagógico com a visibilização de narrativas historicamente marginalizadas e com a construção de uma educação estética orientada pela justiça social.

A interseccionalidade, ao atravessar gênero, cultura, território e identidade, mostrou-se central tanto na fundamentação teórica quanto nos resultados da prática, evidenciando que as experiências dos estudantes são constituídas por múltiplas dimensões que se entrecruzam e produzem sentidos singulares. As narrativas visuais autorais revelaram essas camadas de pertencimento, permitindo que histórias, memórias e afetos emergissem como elementos legítimos do processo educativo.

Dessa forma, o Ensino de Arte, ao incorporar práticas voltadas à produção de narrativas visuais plurais, afirma-se como um espaço de transformação, reconhecimento e fortalecimento de identidades, no qual diferentes vozes encontram lugar para se expressar e ser legitimadas.

Assim, a articulação entre as contribuições de Araújo (2014), Baliscai (2019) e Barbosa (2019) evidencia que uma educação estética comprometida com a justiça social não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de intervir nas realidades que habitam, ampliando as possibilidades de leitura e reescrita do mundo por meio das imagens.

Após a conclusão da sequência, a escola incorporou parte das zines à biblioteca e utilizou as produções como material de apoio em outras turmas, indicando que a prática gerou impacto para além do grupo inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito central desenvolver e analisar uma experiência de ensino-aprendizagem a partir da produção de mulheres artistas, com destaque às artistas maranhenses, como complementação aos livros didáticos de linguagem, buscando contribuir para a reflexão dos estudantes do 3ª Série do Centro de Ensino Lucília Moreira, em Pinheiro/MA, acerca do lugar das mulheres nas artes e das representações de gênero na cultura visual escolar.

Esse objetivo se materializou a partir de um percurso investigativo fundamentado nos Estudos Culturais, nos Estudos da Cultura Visual, nas abordagens feministas em arte-educação e nos princípios da pesquisa-ação, que permitiram compreender a prática docente como espaço de criação, diálogo e transformação social. A pesquisa configurou-se como uma investigação qualitativa e participativa, que buscou unir teoria e prática em um movimento reflexivo e colaborativo entre pesquisadora, estudantes e o contexto escolar.

Os objetivos específicos estabelecidos no início do estudo foram plenamente alcançados. O primeiro objetivo foi executar uma revisão bibliográfica sobre o ensino contemporâneo de artes visuais e os reflexos dos estudos culturais, o qual permitiu compreender que o Ensino de Arte, no contexto atual, deve ir além da reprodução de conteúdos canônicos. A arte-educação, sustentada pela leitura crítica da imagem e pelos pressupostos dos Estudos da Cultura Visual, revela-se como um campo de disputas simbólicas e de formação de subjetividades.

Para tanto, autores como Abreu (2017, 2022, 2023) e Loponte (2015, 2020) evidenciam que discutir gênero no Ensino de Arte significa problematizar as imagens que moldam os modos de ver e de ser no mundo. As práticas educativas que estimulam a leitura crítica da imagem, como propõem Martins e Tourinho (2011) e Baliscei (2019), tornam-se instrumentos de resistência às narrativas hegemônicas e abrem espaço para novas representações.

O segundo objetivo analisar o livro didático de linguagem no contexto educativo brasileiro, considerando sua função como artefato cultural e pedagógico, revelou a centralidade desse material na organização curricular e na formação do olhar dos estudantes. A análise mostrou que, apesar dos avanços advindos das políticas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os conteúdos relacionados à Arte ainda refletem hegemonias eurocentradas, brancas e masculinas. Assim, o livro

didático, ao mesmo tempo em que orienta, restringe o acesso à diversidade de vozes, corpos e expressões artísticas.

Outrossim, a investigação evidenciou que o livro didático não atua apenas como suporte neutro de conteúdos, mas como um dispositivo cultural que seleciona, legitima e hierarquiza saberes, operando diretamente na construção de repertórios visuais e simbólicos dos estudantes.

A partir da análise das coleções utilizadas, foi possível identificar não apenas a baixa incidência de mulheres artistas, mas também a forma fragmentada e descontextualizada com que aparecem, o que contribui para a manutenção de uma narrativa histórica linear e excludente.

Além disso, as diretrizes do PNLD, embora avancem no campo da diversidade, ainda não garantem efetivamente a equidade de representações no campo das artes visuais, evidenciando um hiato entre as políticas públicas e sua materialização nos conteúdos didáticos.

Dessa forma, o estudo amplia a compreensão do livro didático como um artefato político-pedagógico que, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso ao conhecimento, também pode reproduzir silenciamentos históricos, exigindo do professor uma postura crítica e interventiva na mediação desse material.

O terceiro objetivo, identificar as representações de gênero nos livros didáticos de linguagem, demonstrou a persistência de assimetria na visibilidade das mulheres artistas. A investigação empírica, apoiada nos estudos de Stein (2023) e Abreu (2022), confirmou que as artistas aparecem de modo pontual, sem contextualização histórica ou estética, o que reforça uma narrativa da arte centrada em modelos masculinos e eurocêtricos. Tal constatação fundamentou a necessidade de intervenção pedagógica que ressignificasse o uso do livro didático, convertendo-o em objeto de reflexão crítica.

Por fim, o quarto objetivo, elaborar e implementar uma prática pedagógica fundamentada na investigação visual e na valorização da produção de mulheres artistas maranhenses, resultou na criação de uma sequência didática investigativa com base na pesquisa-ação.

A aplicação da sequência envolveu rodas de conversa, leitura crítica de imagens, uso do método PROVOQUE (Baliscei, 2019) e a produção de zines autorais

pelos alunos, articulando experiências estéticas, reflexões sobre gênero e práticas criativas.

A análise das atividades desenvolvidas revelou mudanças significativas nos modos de ver e de representar a arte entre os alunos. No início, as respostas à questão “*Quem são as artistas que você conhece?*” indicavam um repertório restrito e predominantemente masculino, evidenciando a ausência de referências femininas no imaginário discente.

Com o desenvolvimento da prática, sobretudo após o contato com as obras de Gê Viana, Silvana Mendes, Negônica, Dila e Marlene Barros, observou-se um deslocamento perceptivo: os alunos começaram a reconhecer a arte como expressão de identidade, território e resistência.

As produções visuais e as falas coletadas durante as rodas de conversa expressaram um olhar mais crítico e empático, que passou a identificar as relações de gênero e poder implícitas nas imagens e nos discursos escolares.

Os questionários e registros visuais mostraram que a inserção das produções de mulheres artistas maranhenses ampliou o repertório simbólico dos alunos, gerando sentimento de reconhecimento e pertencimento cultural.

As zines produzidas coletivamente tornaram-se dispositivos visuais e políticos, por meio dos quais os participantes reescreveram suas próprias narrativas e reposicionaram-se como sujeitos da cultura.

Esses achados indicam que a apropriação da produção de mulheres artistas, mediada pelo uso do livro didático e de materiais alternativos, favorece reflexões profundas sobre o lugar das mulheres nas artes e na sociedade. Além disso, demonstra o potencial da arte-educação como instrumento de formação cidadã e emancipatória, especialmente em contextos periféricos, nos quais o acesso à diversidade estética é limitado.

Entre as principais contribuições deste trabalho, podemos destacar o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, demonstrando que a pesquisa-ação constitui uma estratégia metodológica eficaz para aproximar o fazer pedagógico do campo investigativo; A valorização das artistas maranhenses, que passam a integrar o repertório didático de forma contextualizada e significativa; A criação de materiais alternativos e visuais autorais, como as zines e cartazes coletivos, que promovem autoria e criticidade; assim como a ampliação da compreensão do livro didático como

artefato político e cultural, abrindo espaço para o desenvolvimento de práticas docentes mais conscientes de seus impactos simbólicos.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa reafirma a relevância dos Estudos da Cultura Visual para o campo da arte-educação e contribui para o avanço das discussões sobre representatividade de gênero, território e identidade cultural nas escolas públicas.

Sob o prisma pedagógico, a experiência fortaleceu a percepção de que o Ensino de Arte não se restringe à técnica ou ao conteúdo histórico, mas constitui um ato político e estético que forma olhares, sensibilidades e consciências críticas.

Como toda investigação de natureza qualitativa e participante, o estudo apresenta limitações inerentes ao campo e ao contexto. A principal delas refere-se ao recorte empírico restrito, uma única turma de ensino médio, o que impede generalizações. Além disso, a subjetividade interpretativa das análises constitui tanto uma riqueza quanto uma limitação, uma vez que a experiência e a sensibilidade da pesquisadora influenciam a leitura dos dados.

Outro desafio enfrentado diz respeito às condições estruturais e tecnológicas da escola, que restringiram o acesso a recursos audiovisuais e a materiais de apoio. No entanto, tais limitações foram ressignificadas como oportunidades criativas: o uso de materiais alternativos e de recursos locais mostrou-se potente para estimular a imaginação e o protagonismo dos estudantes.

Essas dificuldades, longe de comprometer a validade da pesquisa, reforçam seu caráter formativo e contextual, uma vez que demonstram a capacidade do Ensino de Arte de reinventar-se em contextos de escassez e de transformar desafios em possibilidades pedagógicas.

Os resultados obtidos apontam para novos caminhos de pesquisa e de prática docente para estudos futuros que podem ampliar a aplicação da proposta a outras escolas da rede pública, em diferentes regiões do estado; realizar análises comparativas entre diferentes coleções de livros didáticos, especialmente as aprovadas pelo PNLD nos últimos anos; investigar o impacto de práticas semelhantes no ensino fundamental e em contextos não formais de educação artística; e aprofundar o diálogo entre arte, gênero e interseccionalidade, incorporando perspectivas de raça, classe e território.

Conclui-se que o propósito central da pesquisa foi plenamente alcançado. A experiência desenvolvida demonstrou que o Ensino de Arte, quando mediado por práticas críticas, colaborativas e situadas, pode promover deslocamentos significativos nos modos de ver, pensar e representar o mundo.

Ao introduzir no espaço escolar a produção de mulheres artistas maranhenses, este estudo rompeu silêncios históricos, ampliou horizontes estéticos e contribuiu para o fortalecimento de uma educação visual crítica, inclusiva e emancipadora.

Em síntese, o trabalho reafirma que a arte é um território de reexistência, um espaço no qual o olhar se educa, o sensível se politiza e as vozes silenciadas encontram visibilidade. Ao encerrar este percurso, permanece o convite à continuidade da reflexão e à construção de práticas pedagógicas que reconheçam, na pluralidade das imagens e das experiências, a potência transformadora da arte.

Como lembra Lemony Snicket, “o mundo é um quebra-cabeça, e não podemos montá-lo sozinhos”. Assim também é o fazer educativo: um processo coletivo, estético e político, que se reinventa a cada olhar, a cada imagem e a cada voz que se recusa a permanecer invisível.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. 2023. Trabalho apresentado no Simpósio 12 – Redes e conexões de afetos, pedagogias e visualidades, Universidade Federal de Goiás.

_____. Questões de gênero no ensino de Arte: aprendizagens e troca de experiências em um curso de formação continuada. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26., 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 317-329.

_____. Cultura Visual, Violência de Gênero e Masculinidades: Entrecruzamentos e Possibilidades Pedagógicas. *Vista*, v. 10, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/vista.4105>. Acesso em: 27 abr. 2024.

_____. Um olhar sobre as construções de identidades de gênero na contemporaneidade - DOI 10.5216/vis.v8i1.18226. *Visualidades*, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/vis.v8i1.18226. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18226>. Acesso em: 10 out 2024.

ARAÚJO, Alex Rodrigo Medrado. O olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual. *Revista Ciclos*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2014. Disponível em: [se necessário colocar o link, caso exista]. Acesso em: 19 nov. 2024.

ARAÚJO, Cláudio. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. Sielo Brasil. UNB, 2017.

ARRUDA, Guilherme Oliveira de; MARCON, Sonia Silva. Escuta atenta, braço forte e mente aberta: elementos essenciais para a análise de dados em pesquisa qualitativa. *Cienc Cuid Saude*, v. 13, n. 3, p. 400-401, 2014. DOI: 10.4025/cienccuidsaude.v13i3.26542. Disponível: <file:///F:/2025/MESTRADO/Refer%C3%AAncias/LICIA%20-%202002/ESCUTA%20ATIVA.pdf> Acesso em: 12 nov 2025.

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS**, 28., 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 572-581. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro> BARBOSA Ana Mae 572-581.pdf Acesso em: 27 abr. 2024.

BALISCEI, João Paulo. (2019). PROVOQUE - Problematicando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da

Cultura Visual. *Educar Em Revista*, 35(77), 283–298. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67867>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMPO, Roberto. Civilização da Imagem e Cultura Visual. In: Pintando a Cidade. Uma abordagem antropológica ao graffiti urbano. Capítulo II, p. 54-88, 37 p.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CARNOY, Martin. Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School. Stanford: Stanford University Press, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

COUTINHO, Solange G.; FREIRE, Verônica E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: **Anais do 15º Encontro Nacional da Anpap**. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006. p.245-254.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 25 set. 2024.

DOMINGO, Reinaldo Portal. **Sistema de medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades lingüísticas de la lectura de información general en los preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas de la republica de Cuba (en el ejemplo del idioma ruso como segunda lengua)**. Tesis. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Academia Rusa de Educacion, Instituto de Medios de Enseñanza. Moscú. 1992.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. Nexo Jornal, 26 maio 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99> Acesso em: 19 mar 2023.

GARCIA, Aline. Loretto.; MELO, Adriana. Almeida. Sales de. Dinâmica do investimento governamental no Programa Nacional do Livro Didático: uma análise do período 2019–2022. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 14, 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul. / dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. -11. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. (2000). Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, 21(70), 159–170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100009> Acesso em: 18 set 2025

IBGE - Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro/panorama> Acesso em: 26 fev 2026

LOCKHEED, Marlaine E, Vail, SC, & Fuller, B. (1986). Como os livros didáticos afetam o desempenho em países em desenvolvimento: evidências da Tailândia. *Avaliação e Análise de Políticas Educacionais*, 8 (4), 379-392. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/01623737008004379> Acesso em: 28 mai 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. (2020). Gênero, arte e educação: resistências e novas paisagens do possível. **Revista de Educação e Pesquisa em Artes**, (8). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2024.

_____. "Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas." *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(1): 181-190, janeiro-abril/2015.

_____. Gênero, educação e docência nas artes visuais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 17 p. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12469> Acesso em: 25 set. 2024.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense. São Luís: SEDUC/MA, 2021.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, pp. 65-79, dez. 2007.

MARTINS, Raimundo TOURINHO, Irene. Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 51-68.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do; DENARDIN, Valdir Frigo; QUADROS, Diomar Augusto de. Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participativa: semelhanças e diferenças. *Human and Social Sciences*, v. 46, e71874, 2024.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de., & CAIMI, Flávia Eloise. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2023.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 9-22.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.
<http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83234>

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. *Pro-posições*, Campinas, v. 31, e20190041, 2020.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 22 nov 2025.

PINHEIRO (MA). In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 15. p. 274-280. Disponível em:
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_15.pdf. Acesso em: 26 fev 2026.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, Cultura Visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/tQws4zsftqmGxhq3XqVJTWL/?format=pdf&lang=pt> .
Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. (2011). Metodologia da Pesquisa-Ação (18a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

TORRES, Rosa María. Illiteracy and literacy training in Latin America and the Caribbean Between inertia and a break with the past. UNESCO / Education for All Forum, Paris, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101562>. Acesso em: 10 set 2025.

TOURINHO, I.; COSTA, G. Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais - DOI 10.5216/vis.v6i1ei2.18084. Visualidades, Goiânia, v. 6, n. 1 e 2, 2012. DOI: 10.5216/vis.v6i1ei2.18084. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18084>. Acesso em: 5 jul. 2024.

_____. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p.51-68.

STEIN, Vinícius. Quais artistas estão nos livros didáticos? Investigando a desigualdade de gênero no ensino médio. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, v. 12, p. 1-12, 2023.

ZABALA, Antoni. A prática educativa – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMER, D., & FOLLIS, R. (2025). Contradições e expansões no uso do livro didático: implicações para a formação docente e a garantia da aprendizagem. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, 26, e025012. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/doxa.v26i00.20533 Disponível em: <file:///D:/Usu%C3%A1rios/Downloads/DOXA+e025012+PT.pdf> Acesso em: 20 jun 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Sequência Didática

Olhares insurgentes: percursos com artistas mulheres maranhenses

Objetivos:

- Estimular a sensibilização e a escuta sobre as representações de mulheres nas artes e na cultura, conectando memória, identidade e território.
- Aplicar os procedimentos de leitura crítica de imagem segundo Baliscei (2019) – flertando, percebendo, estranhando, dialogando e compartilhando – em diálogo com as obras analisadas.
- Desenvolver a autoria e a produção artística dos estudantes, por meio da criação de zines como dispositivos de expressão crítica e reescrita simbólica das histórias da arte.

Aula 1: Introdução ao projeto e sensibilização

Atividades:

Apresentação do projeto.

Dinâmica de escuta e escrita: *Quem são as artistas que você conhece?*

Leitura compartilhada: trechos de *Escrevivências* (Conceição Evaristo).

Registro individual: Imagens que me formam.

Aula 2: O livro didático como objeto de investigação

Atividades:

Análise das imagens dos livros didáticos de linguagem do ensino médio.

Grupos analisam páginas selecionadas dos livros didáticos.

Questões para debate:

- *Quem está presente nas imagens? Quem está ausente?*
- *Que histórias são contadas? Quais são silenciadas?*

Socialização.

Registro coletivo: Palavras-chave ou frases que traduzam os incômodos e percepções desencadeados.

Aula 3: Explorar as imagens em profundidade

Atividades:

Discussão orientada: *Como o livro didático ajuda a construir o olhar?*

Roda de conversa: *Como outras imagens/ artistas poderiam ocupar esses espaços?*

Debater sobre o que é privilegiado (estilo, técnica, temas).

Comparar diferentes representações.

Registro coletivo: cartaz com colagem de imagens + palavras-chave.

Aula 4: Mulheres artistas maranhenses

Atividades:

Apresentação de obras e trajetórias das artistas: Gê Viana, Silvana Mendes, Tita do Rêgo, Negônica, Dila e Marlene Barros.

Início dos procedimentos de leitura da imagem segundo Baliscei, flertando e percebendo.

Registros individuais.

Aula 5: Mulheres artistas maranhenses

Atividades:

Aprofundamento da leitura crítica com foco nas etapas estranhando e dialogando.

Discussão sobre temas, técnicas e intencionalidades das obras analisadas, e suas relações com território, gênero e identidade.

Produção de roteiros para ressignificação das imagens investigadas.

Registros híbridos misturando imagens, colagens, desenhos e textos reflexivos.

Aula 6: Compartilhando - Produzir criações autorais a partir das provocações

Atividades:

Grupos iniciam a produção de zines como dispositivo de expressão crítica.

Tema: **As artistas mulheres que os livros não mostram.**

Reflexão: *Como minha obra dialoga com a artista pesquisada?*

Registros visuais das etapas de produção.

Aula 7: Finalização e socialização das zines

Atividades:

Exposição dos zines produzidos (Exposição na sala ou publicação em mural digital).

Cada grupo apresenta seu processo e as escolhas realizadas.

Debate coletivo: *Como reescrevemos as histórias da arte a partir de nossas produções?*

Aula 8: Sistematização e avaliação crítica sobre o percursoAtividades:

Revisão das etapas do PROVOQUE.

Debate final:

- *O que mudou no nosso olhar sobre o livro didático?*
- *O que aprendemos sobre as artistas mulheres maranhenses?*
- *Como essa experiência pode transformar nossas aulas de arte?*

Elaboração de um mapa de aprendizado coletivo (palavras, desenhos, frases).

Avaliação:

- Participação e envolvimento durante as atividades.
- Produções artísticas autorais (zines, colagens, textos) que expressem reflexões pessoais e coletivas.

APÊNDICE B – Questionário Diagnóstico

Tema: Olhares insurgentes: percursos com mulheres artistas maranhenses

Público-alvo: Alunos do 3º ano do Ensino Médio – CE Lucília Moreira

Instruções ao participante

As perguntas abaixo não têm respostas certas ou erradas. Elas servem para compreender o seu ponto de vista sobre arte e representatividade.

Leia com atenção e responda com sinceridade, de forma escrita e completa.

1. Quando você pensa em artistas, quais nomes vêm à sua mente? (Você pode citar artistas de qualquer área — pintura, música, escultura, cinema, grafite, etc.)
2. Você já estudou ou ouviu falar sobre mulheres artistas em suas aulas de arte ou nos livros didáticos? (Caso sim, cite quais e o que mais chamou sua atenção.)
3. Você consegue mencionar o nome de uma mulher artista que você encontra nos livros didáticos de Arte?
4. Você considera que as imagens e obras de arte ajudam a formar a maneira como enxergamos o mundo e as pessoas?
5. O que você gostaria de aprender ou discutir nas aulas de arte sobre mulheres artistas e suas produções?

ANEXOS

ANEXO A – Obras da artista Gê Viana

Gê Viana, Série Paridade, 2017

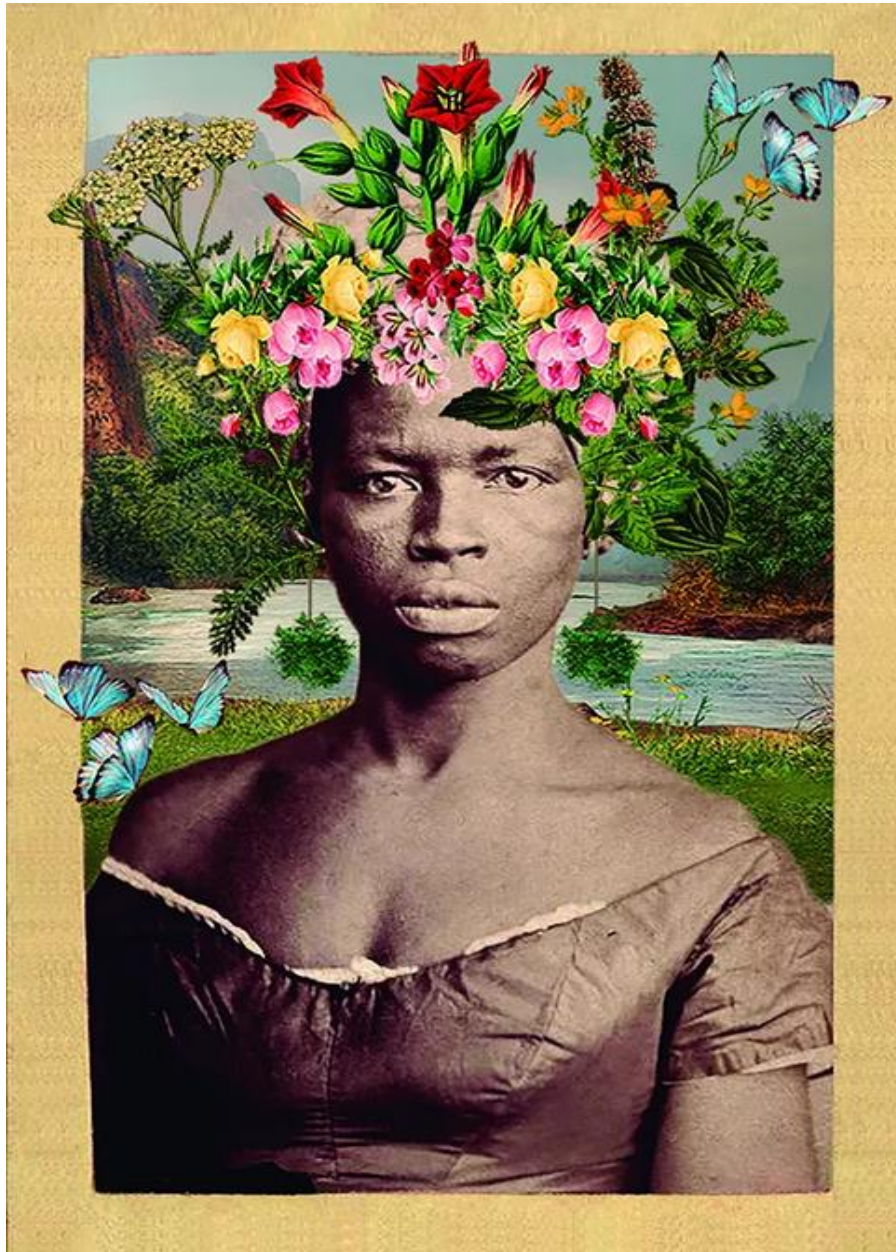
Fonte: Site O Imparcial



Gê Viana, "Sobreposição da história", 2020, Fotografia | Fotomontagem

ANEXO B – Obas de Silvana Mendes

Afetocolagens: Reconstruindo Narrativas Visuais de Negros na Fotografia Colonial,
Série 3, 2022. Foto: © Silvana Mendes.



Afetocolagens – Desconstrução de Visualidades Negativas em
Corpos Negros (Série 2), 2021, de Silvana Mendes. Foto:
Disponível em: [https://projetoafro.com/editorial/entrevista-
pt/conversa-com-artista-silvana-mendes/](https://projetoafro.com/editorial/entrevista-pt/conversa-com-artista-silvana-mendes/)

ANEXO C – Obras de Marlene Barros

MARLENE BARROS. Corpo Estranho. Escultura, instalação.



Marlene Barros, 2021, Eu tenho a tua cara.

ANEXO D – Produções dos alunos (Atividade Memórias que gritam)







Representatividade
de artistas negras



Vozes da Resistência

Família é a base de tudo!

COMIDA GOSTOSA

CONSELHOS

APOIO

Text do seu parágrafo

CUIDADO

Eu quero carregar tua arca
 Eu quero transportar tua glória
 E onde eu colocar a planta dos meus pés
 Todos saberem quem tu és

Eu quero carregar tua arca
 Eu quero transportar tua glória
 E onde eu colocar a planta dos meus pés
 Todos verão o que o senhor fez em mim

A tribute to my mother and grandmother, a beacon of faith

Music that reminds me of her faith commitment.



ANEXO E – Zines

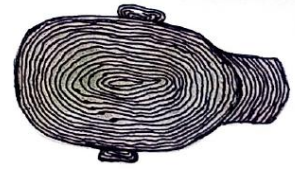


"Algo corpo também é tempo."



O corpo é o lugar onde a memória se encontra e morce o corpo com

"Onde Pinheiro tem memória"



"Habitar um lugar é construir vínculos entre corpo, tempo e experiência"

-O que é território para você?
-É tudo aquilo que me identifica e me transforma.
-É o corpo humano
-Um território um
disputado, mais também
em construção.

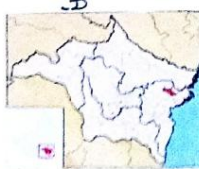


Quem é onde está o território, observo. Este espaço também me constitui.



TERITÓRIO EM CAMADAS

PINHEIRO não
É SÓ MAPA.
É PELE, MEMÓRIA,
CAMPESINHA





A arte lembra quando o tempo tenta apagar.



Mulheres que plantaram antes de mim, que lavaram o tempo nas mãos, que guardaram histórias no silêncio.

Melhores histórias.

A natureza guarda nomes de mulheres.



Nada aqui é excesso. Tudo é escuta.



Terra, água e tempo em camadas suaves.

MEMÓRIA QUE GRITA



A memória não seca.



Cuidar é cuidar do que ficou.



Quando não basta ouvir.

Memória que ESCorre



VOZES DE BARRO



MEMÓRIA QUE GRITA



"Enisar com a terra é
marcar de quem veio antes"
feito de uma mulher da
comunidade.

**A arte lembra
quando o
tempo tenta
apagar.**



A natureza guarda
nomes de mulheres.

Texturas também contam
história.
O artesanato é coquecimento

Cuidar é cuidar da que ficou.

Nada aqui é excesso.
Tudo é escuta.

Com as mãos faço memória.
Com o barro, digo meu nome.



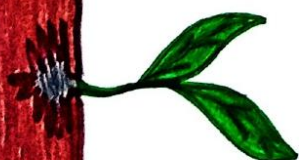
Marlene Barros



Mulheres que
plantaram
antes de mim,
que lavaram o
tempo nas
mãos, que
guardaram
histórias no
silêncio.



A arte nasce do chão
e fala com a terra.



VOZES TECIDAS NA PEDRA

Ser mulher
entre o marmore
e o crochê



Há matérias que resistem ao tempo.
Outras que aceitam o gesto.
O marmore carrega peso, rigidez,
permanência.
O crochê guarda o ritmo da
espera, o cuidado repetido, o saber
transmitido entre mulheres.



Entre a pedra e
o fio, o corpo feminino
aprende a existir.



A arte lembra
quando o
tempo tenta
apagar.



Como a arte pode
cuidar da memória
das mulheres?

Cada ponto é tempo.
Cada fio é memória.
O que parece frágil
sustenta histórias.



O que é manual
também é político.



Mulheres que
plantaram
antes de mim,
que lavaram o
tempo nas
mãos, que
guardaram
histórias no
silêncio.



Ca arte cria fissuras para que o silêncio fale.

Nem toda pureza é
escolha.
Nem todo cuidado
é visível.

As sutilezas de um
seu seus se guardam
e se guardam

Nada aqui é excesso.
Tudo é escuta.

A pedra guarda marcas.
O corpo feminino
também.

