

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE ARTES E ARQUITETURA**

LUANA LEMOS DE SOUZA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE MARIA HELENA WAGNER ROSSI NOS
CONTEXTOS DE LEITURA DE IMAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

**CAXIAS DO SUL, RS
2020**

LUANA LEMOS DE SOUZA

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE MARIA HELENA WAGNER ROSSI NOS
CONTEXTOS DE LEITURA DE IMAGEM DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Orientadora Profa. Dra. Mara Aparecida Magero Galvani

Aprovado em 03/08/2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mara Aparecida Magero Galvani
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Profa. Ma. Sinara Maria Boone
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Dedico este trabalho a arte-educadores que lutam incansavelmente por um mundo em que a arte possa estar presente na vida de todos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha orientadora, Mara-Maravilha, pessoa e professora incrível, que admiro tanto, que me ajudou e confiou na minha pesquisa do início ao fim.

À minha mãe, Marli, ao meu pai, Edson, à minha vó, Libera, que me acompanharam nesse percurso e estiveram presentes, me apoiando mais vezes do que supunha imaginar.

A Maria, minha amada amiga, que esteve comigo e sempre sonhou em verme formada. Sinto sua falta.

Ao Alan, que passou os últimos anos ouvindo-me e apoiando-me, sempre com amor.

A todos meus amigos, com ênfase especial a Malu, Felype, Pati, Allef e Ale, que nunca me deixaram sozinha e que sempre me incentivaram a seguir nas Artes Visuais.

Aos professores do curso de Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul.

A Sinara Maria Boone e ao Gabriel Marques, que auxiliaram com a divulgação do questionário desta pesquisa.

Aos professores do ensino básico, por com a minha formação e lutarem sempre pela educação.

E, por fim, a Maria Helena, pela professora – e amiga – presente que sempre foi em tantos momentos de minha graduação. Por compartilhar, de forma simples e dinâmica, seus conhecimentos e por ser inspiração para uma arte-educação transformadora.

"Ainda temos muito que aprender sobre o conhecimento estético construído pelos nossos alunos. Mas já é possível notar que as teorias intuitivas que eles constroem provocam fascínio e esperança no futuro da leitura estética na escola, em uma educação verdadeiramente emancipadora."

Maria Helena Wagner Rossi

RESUMO

Esta monografia apresenta um panorama dos estudos sobre desenvolvimento estético e leitura de imagem no ensino das artes visuais realizados pela Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi – docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS) de 1980 a 2020. A justificativa deste trabalho se deve ao pioneirismo dos estudos da pesquisadora sobre esse tema no contexto da arte-educação nacional. O objetivo geral é investigar a abrangência e o alcance das contribuições de estudos de Rossi para o ensino da arte e mediação estética. Como procedimentos, utilizou-se a revisão bibliográfica, análise de documentos, entrevista e questionário on-line enviado a professores de Arte de diferentes regiões do país. Os resultados mostram a necessidade dos estudos de Rossi para a atuação de arte-educadores a partir de um olhar contemporâneo.

Palavras-chave: Maria Helena Wagner Rossi. Pensamento Estético. Leitura de Imagem na Escola. Ensino da Arte. Arte-educadores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cindy Sherman, Sem título nº 96, 1981. Fotografia.	35
Figura 2- Piet Mondrian, Broadway Boogie Woogie, 1942. Óleo s/ tela.	35
Figura 3 - Lasar Segall, Rua de Erradias, 1926-56. Óleo s/ tela.	36
Figura 4 – Anish Kapoor, É um Homem, Sem Título Parte II, 1989-90. Instalação. .	36
Figura 5 – Uma imagem publicitária – Revista Cláudia, n. 9, ano 36,1997.	37
Figura 6 – Diana Domingues, Uma visita à instalação interativa eletrônica: Trans-e: my body, my blood, 1998.	37
Figura 7 – Sandro Botticelli, Alegoria da Primavera, 1482. Têmpera sobre madeira.	38
Figura 8– Pablo Picasso, Guernica, 1937. Óleo s/ tela.	38

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Citações por ano, de 2002 a 2017.....	61
Gráfico 2 - Citações de 2004 a 2020.....	62
Gráfico 3 – Redes de ensino em que os professores atuam.....	65
Gráfico 4 – Instituições de ensino de formação dos participantes do questionário ...	66
Gráfico 5 – A partir do ano em que os alunos contam com um professor específico de Arte.....	67
Gráfico 6 – O que o professor de Artes Visuais ou que atua como professor de arte-educação conhece sobre leitura de imagem.....	68
Gráfico 7 – Curso de graduação tem ou não disciplina(s) direcionada(s) à leitura de imagem e/ou à compreensão estética.....	69
Gráfico 8 – Professores de Arte ou que atuam na área trabalham com Leitura de Imagem em sala de aula	69

LISTAS DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEP/UCS – Comitê de Ética em Pesquisa da UCS
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
DMA/SSMA – Departamento do Meio Ambiente da Secretaria da Saúde e Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul
DBAE – Discipline-Based Art Education
EUA – Estados Unidos da América
FACED – Faculdade de Educação
FADERGS – Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
GEARTE – Grupo de Pesquisa em Educação e Arte
IA – Instituto de Artes
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MoMA – Museum of Modern Art
NICAP – Núcleo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio
NY – New York
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PDV – Programa de Demissão Voluntária
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPPs – Projeto Político Pedagógicos
RS – Rio Grande do Sul
RU – Reino Unido
SESC – Serviço Social do Comércio
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO	16
2.1 A ABORDAGEM TRIANGULAR E O LUGAR DA LEITURA.....	21
3 MARIA HELENA WAGNER ROSSI: ASPECTOS BIOGRÁFICOS	26
3.1 IMAGENS QUE FALAM: LEITURA DA ARTE NA ESCOLA.....	33
3.1.1 Os níveis de pensamento segundo a pesquisadora	39
3.2 A PESQUISA LONGITUDINAL DE ROSSI.....	57
3.3 AUTORES QUE ABORDAM OS ESTUDOS DE ROSSI	59
4 PESQUISA DE CAMPO	64
5 CONCLUSÃO	80
6 REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE ARTE OU QUE ATUAM COMO ARTE-EDUCADORES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	94
ANEXO A – Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi de Hamlet Fernández Díaz	96

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia apresenta um panorama dos estudos sobre desenvolvimento estético no ensino das artes visuais, realizados pela Profa. Dra. Maria Helena Wagner Rossi – docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS), de 1980 a 2020, nos cursos de Artes Visuais, Pedagogia e Psicologia, atuando em ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, realizou-se um levantamento das publicações em torno de suas pesquisas e identificou-se o alcance de suas pesquisas na educação básica.

Ciente do pioneirismo dos estudos de Maria Helena Wagner Rossi em contexto brasileiro¹, esta monografia tem como objetivo levantar as contribuições do trabalho da pesquisadora, mapeando o alcance de seu trabalho no ensino da Arte.

Assim, busca-se, investigar se os arte-educadores brasileiros conhecem e consideram, ao planejar suas aulas, a teoria de Rossi sobre a compreensão estética dos estudantes da educação básica, apresentada no livro *Imagens que falam*². Ao investigar sobre essa preocupação por parte dos professores que trabalham Arte na educação básica apontamos as contribuições de tais estudos para o ensino da Arte e para a história da arte-educação do país.

No mundo contemporâneo todos estão, o tempo todo, imersos em imagens, seja através de *outdoors* e luminosos espalhados pelas cidades, seja pela presença da arte urbana nas ruas, ou ainda, pelo acesso a games, vídeos, filmes, animações, disponíveis na internet. Basta que os estudantes estejam conectados e tenham um celular para que milhares de imagens – que circulam todos os dias nas redes sociais – sejam “consumidas”³ por eles. Desse modo, torna-se, cada vez mais, tarefa e responsabilidade dos arte-educadores mediar a compreensão das imagens que os alunos “consomem”. Justifica-se, assim, a relevância desta monografia, pois se considera que familiarizar-se com os estudos de Rossi contribui para o trabalho dos professores em sala de aula, oferecendo subsídios para que possam qualificar suas atividades de leitura estética na escola. Assim, eles poderão avaliar quais imagens são mais adequadas de acordo com os níveis de pensamento estético dos alunos e

¹ Segundo Díaz, “en Brasil, la profesora e investigadora Dra. Maria Helena Wagner Rossi es considerada una precursora de los estudios sobre el desarrollo estético en alumnos de la enseñanza fundamental” (2020, s. p.).

² *Imagens que falam: a leitura da arte na escola* (ROSSI, 2003 5. ed. 2011; PNBE, 2011).

³ Consumidas no sentido da influência que muitas imagens têm ao serem “ingeridas” no cotidiano.

de seus contextos, incluindo a realidade sociocultural, a faixa etária e a familiaridade desses estudantes com a arte. Acredita-se que ao conhecer como a leitura estética evolui e se transforma ao longo da educação básica, os arte-educadores poderão oportunizar a construção de um olhar crítico e mais completo frente em imagens da arte e do mundo. Dito isto, assinala-se, portanto, que o tema aqui proposto identifica a ainda emergência da presença da leitura da imagem e da discussão estética na escola, tantas vezes negligenciada.

Salienta-se que o interesse por essa investigação surgiu quando ocorreu a aposentadoria de Rossi na UCS, momento em que a autora desta monografia percebeu o legado deixado por ela aos alunos e futuros professores de Arte, considerando, ainda, que inspirados e estimulados pelo seu trabalho, alguns vem atuando como arte-educadores na rede de ensino e outros vêm dando continuidades aos estudos, através de mestrados e doutorados. Por isso tudo e conhecendo Rossi durante a Licenciatura em Artes Visuais, seus artigos, estudando o seu livro, ouvindo-a discorrer sobre suas pesquisas acerca do desenvolvimento estético, principalmente os estudos empíricos já mencionados – que apontam como se dão os níveis de compreensão da imagem de alunos da educação básica no Brasil –, a autora tem plena convicção de sua escolha para o estudo de conclusão de curso.

Sendo objeto deste trabalho as contribuições dos estudos de Maria Helena Wagner Rossi para o ensino da arte na escola brasileira, também não se pode deixar de mencionar a relevância da obra de Ana Mae Barbosa, visto que a imagem havia se transformado em vilã no ensino da arte num contexto em que se defendia a livre-expressão – o modernismo da época da Escola Nova. Considerada “mãe da arte-educação” Barbosa (1987) elaborou a Proposta Triangular, defendendo que a Arte na escola contemporânea é estudada a partir de três ações: a criação, a leitura da obra de arte e a contextualização. Segundo a autora, para que o ensino da arte aconteça de forma efetiva é necessário incluir, na sala de aula, o fazer artístico, a leitura e reflexão sobre imagens e a contextualização. Foi, portanto, muito por conta da Abordagem Triangular de Barbosa, que no Brasil a partir dos anos de 1990, a imagem ganhou o lugar que lhe era devido na escola. Em decorrência disso, as pesquisas contemporâneas assinalam com propriedade, que o contato com a imagem afeta, imediatamente, as percepções de cada um sobre o mundo, implicando na compreensão estética.

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa constitui-se de revisão bibliográfica, análise de documentos e uso do instrumento questionário online com o cruzamento de resultados a partir das questões enviadas aos professores de Arte que atuam em escolas regulares de diferentes regiões, per meio do Google Forms⁴. O resultado dos questionários respondidos também contribuiu para assinalar o alcance da pesquisa de Rossi para o planejamento das aulas de Arte na escola.

Ainda quanto à metodologia bibliográfica a investigação que concerne ao desenvolvimento estético dos estudantes fundamentou-se nas pesquisas de James Mark Baldwin, que segundo Abigail Housen “foi quem inventou a perspectiva desenvolvimentista” (HOUSEN, 2000, p. 153). Também se buscou subsídios teóricos nos estudos de Jean Piaget (1978; 1995), e outros autores que abordam em suas pesquisas a psicologia do desenvolvimento, investigando o modo como se estabelecem as sequências de estágios do pensamento das crianças e adolescentes. Foram, portanto, fundamentais para embasar esta monografia, os estudos de Howard Gardner (1994; 1997; 1998), Abigail Housen (1983; 1987), Michael Parsons (1992; 1993; 1997; 1998; 1999), Norman Freeman (1995; 1999). As pesquisas desses autores apontam que no decorrer de sua vida, o sujeito inicia seu processo de conhecimento por meio do desenvolvimento cognitivo, que se liga diretamente ao desenvolvimento estético, por isso o uso da palavra “desenvolvimento”, que vem de conceitos da psicologia cognitiva piagetiana⁵. Em contexto brasileiro, essa monografia traz as considerações de Maristela Sanches Rodrigues (2008) e Hamlet Fernandez Díaz (2019), que em suas publicações acadêmicas abordam o trabalho de Rossi.

A partir do aporte bibliográfico mencionado, incluindo as publicações em torno dos estudos de Rossi, as respostas dos professores que participaram do questionário *online* e considerando o *corpus* desta monografia que busca reconhecer as contribuições do trabalho da pesquisadora brasileira, no que concerne ao desenvolvimento estético na escola, cabe-nos, portanto, perguntar: Qual relevância da leitura da imagem na escola para professores que atuam no ensino da arte? Os professores de diferentes regiões do país conhecem os estudos

⁴ Aplicativo de administração de pesquisa. O questionário foi enviado via e-mail com auxílio da Coordenadora do Arte na Escola/Polo UCS, Profa. Ma. Sinara M. Boone.

⁵ Informação verbal – Maria Helena Wagner Rossi, 2020.

de Rossi acerca da compreensão estética na educação básica? Os professores que conhecem consideram a importância desse estudo e utilizam-se desse conhecimento em seus planejamentos nas aulas de Arte?

Ao procurar responder essas questões, esse Trabalho de Conclusão de Curso se divide da seguinte forma:

O segundo capítulo, *Desenvolvimento Estético*, aprofunda-se nos estudos em torno do assunto ao redor do mundo, trazendo os resultados de pesquisas realizadas desde metade do século XX, apontando que as habilidades cognitivas do ser humano desempenham um papel importante para o desenvolvimento de habilidades estéticas, ou seja, o desenvolvimento do pensamento estético. Entre os pesquisadores e teóricos que tratam sobre o desenvolvimento estético, o capítulo traz os principais estudos de Abigail Housen, Howard Gardner, Michael Parsons, Norman Freeman e Daniela Sanger. No subcapítulo *A Abordagem Triangular e o lugar da Leitura* aborda-se a relação de pesquisadores e estudiosos da arte-educação com a necessidade da leitura de imagem em sala de aula, refletindo no desenvolvimento estético dos alunos. No mesmo subitem assinala-se a importância do trabalho pioneiro na arte-educação brasileira de Ana Mae Barbosa, que enquanto pesquisadora se preocupou com que o ensino da arte em museus reverberasse a sala de aula, além de trazer a então conhecida Proposta Triangular e o papel da leitura nesta abordagem.

O capítulo três, *Maria Helena Wagner Rossi: Aspectos Biográficos* traça um breve percurso da trajetória acadêmica da pesquisadora, apontando elementos significativos de sua vida e de seus estudos quanto ao desenvolvimento estético, incluindo suas pesquisas como arte-educadora, bem como sua formação, que inicia na graduação em 1972, cursando licenciatura em Desenho e Plástica no Instituto de Artes, em Porto Alegre. Além disso, são explicitadas algumas falas de Rossi assinalando como iniciou seu interesse pela pesquisa acerca do desenvolvimento estético na educação básica. *Imagens que falam: Leitura da arte na Escola* é o subcapítulo que apresenta o livro da autora, publicado em 2003, que apresenta a sua pesquisa de doutorado realizada de 1996 a 2000. De maneira resumida encontram-se informações sobre as teorias apresentadas no livro bem como a sua pesquisa de campo. O capítulo ainda inclui o subitem *Os níveis do pensamento estético segundo a pesquisadora*, identificados em sua pesquisa e presentes em seu livro que traz os resultados analisados em seu doutorado. Na seção seguinte *A*

Pesquisa Longitudinal de Rossi, aborda-se o resultado do trabalho realizado por Rossi de 1997 a 2004, período em que a pesquisadora acompanhou uma turma do ensino fundamental investigando o processo de compreensão estético-visual dos alunos.

Pesquisas e Artigos que abordam os estudos de Rossi é o subitem que encerra o terceiro capítulo. Nele aprofundam-se, especialmente, os trabalhos de Rodrigues (2008) e Díaz (2019), que têm como objeto de sua dissertação de mestrado e de seu pós-doutorado, respectivamente, os estudos de Rossi. No mesmo subcapítulo, citam-se outras publicações em torno da obra da pesquisadora brasileira, mostrando gráficos com a porcentagem de vezes em que Maria Helena Wagner Rossi é citada em artigos e outros trabalhos acadêmicos.

O capítulo quatro, *Pesquisa de Campo*, traz o resultado da investigação realizada de março a junho de 2020, pela autora deste trabalho por meio de um questionário online, composto por 20 questões, o qual buscou levantar informações sobre a relação do trabalho de Rossi na formação de professores de Arte no Brasil.

Por fim, a Conclusão traz as considerações alcançadas ao final da pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO

Ao finalizar o curso de Licenciatura em Artes Visuais, a autora conclui que não existe leitura de imagem sem desenvolvimento estético e que toda e qualquer leitura é possível a partir do nível de pensamento em que o leitor se encontra no momento da leitura, que pode evoluir e se transformar conforme o seu desenvolvimento cognitivo, a sua faixa etária e a sua proximidade com a arte. Ao dedicarmos essa investigação aos estudos de Maria Helena Wagner Rossi, lembramos que durante seu doutoramento, a pesquisadora identificou três níveis de pensamento estético. O estudo que envolveu estudantes da educação básica apontou que a leitura de imagem no ensino da arte está diretamente ligada ao desenvolvimento estético visual dos alunos.

O desenvolvimento estético é a capacidade de relacionar toda e qualquer imagem ou obra de arte e do mundo a um pensamento estético, tornando-se, portanto, fundamental a inserção da leitura de imagem nos currículos dos cursos de ensino superior e como possibilidade no ensino da arte. Assim, o termo “desenvolvimento” aqui é abordado como processo de compreensão e organização do pensamento. Ampliando a ideia de compreensão para além daquilo que afeta as pessoas em termos de interpretações escritas, a possibilidade de ler imagens pode promover o senso crítico, a alfabetização visual e a ampliação da compreensão das imagens. Maria Helena Wagner Rossi pontua que “a alfabetização envolve mais do que a palavra [...], pois alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser entendida por todos. E deve sê-lo” (DONDIS, 1991 apud ROSSI, 2009, p.10).

Desde a metade o século XX estudos relacionados às habilidades cognitivas do ser humano desempenham um papel importante para o desenvolvimento de habilidades estéticas, ou seja, o desenvolvimento do pensamento estético. Esta epistemologia tem como seus principais fundadores James Mark Baldwin e Jean Piaget. Segundo pesquisadores da área do desenvolvimento estético como Abigail Housen, Maria Helena Wagner Rossi, Maristela Sanches Rodrigues e Hamlet Fernández Díaz, os estudos de Baldwin e Piaget são pertinentes ao discutir sobre o desenvolvimento cognitivo na infância. No artigo “Texto Introdutório: A leitura estética na escola”, Maria Helena Wagner Rossi aponta que:

Aprendemos com Piaget (1978) que o pensamento é construído nas interações entre o sujeito e o grupo social em que ele se insere. Por isso, quanto menor a criança, mais relacionada à sua cognição é a sua compreensão estética (ou seu pensamento estético). E quanto mais velho é o sujeito, mais sua compreensão depende da sua familiaridade com a arte (ROSSI, 2004, p.1).

Na segunda página do artigo de Díaz (2019) traz sobre o trabalho de Rossi, ele aponta que Baldwin é o primeiro autor a conectar as ideias de Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo, relacionando-as à experiência estética. Entre os pesquisadores mencionados nesse trabalho que se dedicam ao desenvolvimento estético, à compreensão estética e à leitura de imagem destacamos os nomes de Abigail Housen, Howard Gardner, Michael Parsons e Norman Freeman porque implicam diretamente nos estudos de Rossi.

No texto “Arte e Cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna”, Arthur Efland (1999), são traçadas algumas mudanças culturais ocorridas do século XX para o século XXI. Ao questionar as práticas de ensino baseadas em concepções modernistas de arte, o autor assinala:

Se o modernismo como um movimento artístico está se transformando ou chegando ao fim, por que isto deveria importar para os professores de arte? Começa aqui uma profusão de questões sobre o ensino da arte moderno. Entre elas: Por que as nossas práticas de ensino ainda estão baseadas em concepções modernistas de arte? O Formalismo não se sustenta mais como uma teoria viável da arte. No entanto, a instrução é quase sempre organizada por elementos e princípios derivados desta teoria? Por que nós tendemos a pensar a arte primeiramente como um objeto estético com qualidades formais do que como um objeto que produz significados culturais? Esses questionamentos trazem a reflexão do modelo da escola e da educação que se propunha para a arte, formando ou, neste caso, desinformando a prática do desenvolvimento estético e da capacidade de leitura de imagens/obras de aluno desde o século XX. Como o aluno poderá dar sentido à visualidade em que está imerso? (Efland, 1999).

As pesquisas dos autores antes citados contribuem para responder as questões apontadas por Rossi. Desse modo, é importante realçar a relevância destes nomes para os estudos que estão sendo apresentados.

Abigail Housen apresenta, em 1983, em sua tese de doutorado intitulada *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*⁶, uma classificação de estágios da compreensão estética. Esta classificação aponta cinco fases do desenvolvimento estético que se relacionam ao quanto o leitor foi exposto às obras

⁶ Tradução nossa: “O olho do espectador: mensurando o desenvolvimento estético”.

de arte. São fases sequenciais, portanto não é possível pular nenhuma delas. Para a autora, o único modo de se desenvolver esteticamente é ao longo do tempo e com exposição à arte.

Maria Helena Wagner Rossi pontua que de acordo com Housen, as habilidades de leitura crescem cumulativamente à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios, classificados como: estágio I (narrativo), estágio II (construtivo), estágio III (classificativo), estágio IV (interpretativo) e estágio V (re-criativo). “No início toda leitura é feita do ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente o leitor usa um conhecimento mais geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético” (ROSSI, 2009, p. 23).

A autora também aponta que para Housen “o desenvolvimento estético continua durante toda vida. Isso não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios mais elevados. Existem adultos em todos os estágios” (ROSSI, 2009, p. 23). Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, Rossi (2009) assinala que o que mais favorece o desenvolvimento estético, segundo Housen, é a familiaridade com a arte.

Michael Parsons publica, em inglês, em 1987 e, em português, em 1992 o livro “Compreender a arte: Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo”, apresentando o resultado de uma extensa pesquisa que demonstra a evolução do desenvolvimento estético. Nesse estudo o pesquisador considera os aspectos estético e psicológico e conclui que é possível organizar o desenvolvimento estético em cinco estágios que representam conjuntos de ideias que as pessoas utilizam para compreender a arte. Sobre o estético, afirma: “Cada estágio⁷ interpreta a pintura de forma mais perfeita do que o anterior. Cada um deles atinge uma nova percepção e utiliza-a para interpretar os quadros de modo mais completo do que o estágio anterior”. Quanto ao aspecto psicológico, diz Parsons (1992, p. 38): “Os estágios assentam na nossa capacidade crescente para assumir os pontos de vista dos outros, a dimensão comum dos esquemas de desenvolvimento cognitivo”.

O pesquisador alerta, no entanto, que não é o leitor que se encontra em um determinado estágio. Ele diz: “Descrever um estágio não é descrever uma pessoa,

⁷ No livro *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*, Parsons usa o termo estágio, enquanto no Brasil é utilizado estágio.

mas um conjunto de ideias. As pessoas servem-se dessas ideias para compreenderem a pintura” (PARSONS, 1992, p. 27). O conjunto dessas ideias é preferência: 1º estágio; tema: 2º estágio; expressividade: 3º estágio; forma e estilo: 4º estágio; e juízo: 5º estágio.

Em agosto de 1998 Parsons ministra uma palestra na Universidade Estadual de Ohio, EUA, intitulada “Mudando direções na arte-educação contemporânea”, que posteriormente é discutida em um encontro sobre a compreensão e o prazer da arte, no SESC - SP⁸, e em sua fala traz um conjunto de mudanças que ocorreram no mundo da arte e da estética, nos últimos trinta anos, assinalando como elas afetaram diretamente o modo como o arte-educador vinha conduzindo seus alunos na interpretação verbal e visual da arte.

Maria Helena Wagner Rossi (2009) observa que Michael Parsons:

[...] vem questionando a noção de estágio usada no seu livro, considerando que sua abordagem psicológica, atualmente, afasta-se do ponto de vista piagetiano ortodoxo, tornando-se mais construtivista social. A teoria contextualista de Vygostsky e de seus seguidores é a que lhe parece mais adequada para o entendimento da compreensão estética. Nesta abordagem, os sistemas de interpretação e os próprios significados são invenções da cultura (ROSSI, 2009, p. 21-22).

Rosi (2009) aponta que mudaram concepções no campo do desenvolvimento cognitivo e no campo da estética e da crítica de arte e que a nova abordagem de Michael Parsons (1996) considera que o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e a cultura sobre o qual vem o objeto de arte. Ela acrescenta que segundo Parsons, as crianças crescem de forma a entender objetos de arte de forma diferente, dependendo da sua cultura e, quando elas começam a entender as obras de arte, elas entendem aquilo que a sua cultura lhe deu para compreender.

Howard Gardner (1994,1997,1998) e Norman Freeman (1995,1999) tratam o desenvolvimento do sujeito a partir do desenvolvimento de sua cognição, apontando como praticar a leitura de imagem resulta em um aprendizado significativo.

Ao propor a teoria das inteligências múltiplas, Gardner (1998) desmente o paradigma de que há apenas um tipo de inteligência ou aprendizado. O que se

⁸ PARSONS, M. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. V Encontro sobre a compreensão e o prazer da arte. São Paulo, SESC.

comprova ao destacar que a inteligência é ligada e desenvolvida diretamente a capacidade de se adaptar as circunstâncias da vida. Por ser uma pesquisa que promove grandes ideias sobre a forma do desenvolvimento da aprendizagem do ser humano, conhece-se Gardner ao estudar diferentes vertentes da educação, como a psicologia. Ao falar do desenvolvimento humano Gardner (1994) observa que nenhum indivíduo se desenvolve apenas existindo ou envelhecendo, é necessário entender sobre experiências que se tornam essenciais na organização e reorganização do conhecimento e da compreensão de cada ser. É o grande reflexo da cultura e da sociedade, e além, de predisposições genéticas e oportunidades do meio ambiente que influenciam de formas distintas o desenvolvimento de cada um. Ao acreditar no processo de desenvolvimento de cada indivíduo é importante compreender também como se dá esse processo do desenvolvimento do pensamento na arte. O desenvolvimento estético acontece conforme se estabelece uma familiaridade com a arte, e a partir da arte educação é possível ajudar nesse fator para que, cada vez mais os alunos da educação básica tenham acesso a arte e que seja compreendida verdadeiramente por todos, sem exclusão. Essa reflexão e influência sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada ser humano faz com que Gardner seja um importante nome para a compreensão do desenvolvimento da compreensão estética de cada um.

Norman Freeman (1999) apresenta, como psicólogo cognitivo na Universidade de Bristol, no Reino Unido, estudos que sobre como as crianças mudam suas teorias sobre a arte. Ele propõe que, na infância, constroem gradualmente uma “teoria de arte”, como uma filosofia para tentar explicar sua compreensão de arte. E “teoria da arte” é sobre como as experiências cotidianas das crianças podem ir de encontro com a arte. O cotidiano permite as pessoas construírem teorias e vão além de questões de gosto. As pessoas têm crenças muito arraigadas sobre sua relação com a arte e Freeman acredita que os conceitos abordados pelas crianças ao ler obras de arte não são errados, apenas limitados.

Norman Freeman e Daniela Sanger (1995) ao escreverem sobre as teorias construídas pela aprendizagem das crianças, apontam que assim como na matemática, na física e nas linguagens, a arte demanda experiências cotidianas. São conhecimentos que aparecem conforme a relação da experiência cotidiana se encontra com trabalhos de arte.

Assim, segundo Freeman e Sanger (1995), quando as crianças enfocam os aspectos mais concretos da cena, trata-se de uma leitura “realística” –, ligada ao real. Mais tarde, quando passam a considerar o papel da intencionalidade do artista na sua produção é que aparecerá a leitura “mentalística”. É nesse momento que os leitores passam a ver possibilidades de sentidos para os signos presentes na obra, transcendendo os aspectos concretos imediatamente visíveis.

É a partir de todos estudos desenvolvidos pelos autores citados acima, que temos grandes contribuições para compreensão de como se dá o desenvolvimento estético e o que é necessário para que seja possível realizar atividades de leitura estética. Ficou clara a importância que a psicologia tem com o processo de desenvolvimento do pensamento humano e de como a arte faz parte dessa construção, não só de pensamentos, mas de viver. Para mais, pensamos a arte na educação brasileira, em que o contexto de leitura de imagem, bem como produção artística e história da arte são entregues pela visão da arte educadora Ana Mae Barbosa, referência mundial de arte educação.

2.1 A ABORDAGEM TRIANGULAR E O LUGAR DA LEITURA

Os pesquisadores e estudiosos da educação brasileira, dedicados ao ensino da arte consideram a importância da leitura de imagem na escola. Sistematizada a partir da Proposta Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa (1998a), a leitura de imagem, a prática e a contextualização da arte são abordadas de forma abrangente pela arte-educadora. Desde o início da graduação em Licenciatura em Artes Visuais na UCS os estudos de Ana Mae Barbosa, considerada pioneira da arte educação brasileira, são referências no curso, é impossível pensar o ensino da Arte sem conhecer seu trabalho. Barbosa foi a primeira pesquisadora brasileira a preocupar-se com a mediação em museus, reverberando no ensino em sala de aula. O site do Centro de Referências em Educação Integral⁹ traz uma entrevista com Ana Mae Barbosa, e nessa plataforma se pode verificar que para a arte-educadora, aprender por meio da arte faz parte da educação integral, pois ela defende, que inclusive contribui para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, uma vez que os

⁹ **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte.** Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a habilidade motora e as capacidades de interpretação, a criatividade, a imaginação e os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional. A publicação também corrobora com o pensamento de Ana Mae Barbosa que defende que o ensino da Arte não é apenas complementar na escola, mas um conhecimento que deve ser feito como modo para a aprendizagem completa, e por isso, incluso em diversas disciplinas. Este pensamento sugere que a Arte tenha a mesma relevância de outros componentes curriculares, contrariando a maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino, que muitas vezes presam disciplinas como Língua Portuguesa ou ligadas às ciências exatas. Não raro, a Arte quando não é excluída de algumas séries finais da educação básica, têm, desde as séries iniciais, uma carga horária inferior às demais.

Além disso, Ana Mae Barbosa aponta a necessidade da existência de educadores atualizados na escola, o acesso dos estudantes a artistas e às obras contemporâneas para que possam desenvolver-se integralmente. A pesquisadora chama atenção sobre a importância da atualização dos profissionais que trabalham com Arte e, nesse sentido, cabe destacar que há instituições e programas como o Instituto Arte na Escola¹⁰, associação civil, sem fins lucrativos, que busca qualificar, incentivar e reconhecer o ensino da Arte por meio da formação continuada de professores da Educação Básica.

Ao mencionarmos a Proposta Triangular voltemos a nos dirigir à leitura no ensino da Arte. Primeiramente, em 1987, foi chamada por Ana Mae Barbosa de Metodologia Triangular e posteriormente, conhecida como Proposta Triangular. A mudança foi ocorrida na nomenclatura por Ana Mae Barbosa (1998b) considerar que *metodologia* é construção de cada professor em sua sala de aula. Como proposta, passa a ser uma opção para arte-educadores em sala de aula. Barbosa (1998b) assinala que a Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. Segundo ela, a primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Esculas al*

¹⁰ Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

Aire Libre mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao *DBAE* (Discipline Based Art Education) americano. “Para compreender a Proposta Triangular é preciso atentarmos para a própria imposição de imagens que o mundo contemporâneo nos faz, exigindo de nós um preparo para a compreensão crítica dessas imagens, visto que aprendemos com elas consciente ou inconscientemente” (BARBOSA, 1998a, p.34). Considerando as ações incluídas na Proposta Triangular, entende-se que o ensino da Arte vai além da produção, pois apenas o fazer artístico não é o suficiente para a completa formação visual do estudante. A leitura promove a compreensão visual possibilitando a consciência crítica acerca da arte e do mundo. Atenta à contextualização, seja ela histórica, social, antropológica, geográfica, psicológica etc., a Proposta Triangular contempla as três principais atividades do ensino da Arte, estabelecendo relações com o cotidiano dos estudantes e com a vida contemporânea.

Analice Dutra Pillar (2001) ao abordar a Proposta Triangular no livro “A educação do olhar no ensino das artes”, organizado por ela, aponta, ao citar Goodman (1978), que há uma construção de conhecimentos visuais que se conectam com as experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc, e que esses diferentes olhares, permitem uma pluralidade de leituras do mundo. A abordar a leitura, a autora complementa:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação de mundo (PILLAR, 2001, p. 15).

De acordo com a ideia de leitura para além das palavras, incluindo o mundo, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire, que no livro “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”, publicado após uma palestra sobre leitura e comunicação, expõe a experiência de alfabetização com adultos, observando que

ler é adentrar textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico, histórico do autor. Eu tenho de situar o autor num determinado tempo [...]. Quando eu leio um autor eu preciso ir me inteirando do contexto

dele, em que aquele texto se constitui. Mas agora eu preciso também de um outro esforço: de como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político não é o do autor. O que preciso é ter clara esta relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor (FREIRE, 1982, p.4-5).

Para Freire, a leitura vai além do ato de ler, pois se constrói a partir de uma teia de relações que fazem, ou não, sentido para o leitor. Desse modo, em consonância com a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, podemos inferir que ler é contextualizar. Seja o texto escrito ou visual, a forma como cada um interpreta palavras ou imagens relaciona-se à sua vida e está muito ligado à sua leitura de mundo, ou seja, ao contexto do leitor.

Ler, Fazer e Contextualizar como propõe a Abordagem Triangular¹¹ são ações coerentes com o ensino da Arte contemporâneo e contribuem para superar os problemas presentes na escola até a primeira metade do século XX. Sabe-se que durante o Modernismo às teorias aprioristas defendiam que o conhecimento estava no sujeito, e que, portanto, o sujeito já nascia com tais conhecimentos, pois era inato, bastava apenas desenvolvê-los. Esta teoria embasou a Escola Nova, que propunha deixar os alunos livres para que “descobrissem” e deixassem aflorar o conhecimento que já os pertencia, sem, portanto, as influências do meio ou do professor. No ensino do desenho, por exemplo, acreditava-se que a aprendizagem se daria pela livre expressão e, assim, a cópia era condenada, pois, os alunos não deveriam olhar para as imagens de obras de arte ou para outros desenhos, sendo que a originalidade deveria vir de dentro e nada do mundo exterior deveria afetá-la. Mostrar uma imagem para o sujeito contaminaria seu olhar e interferiria na sua criatividade e, portanto, na capacidade de criação. Essa educação, baseada nos princípios modernistas, fez com que os professores acreditassem que o aluno não poderia olhar ou copiar uma imagem porque comprometeria a sua criatividade. Essa concepção modernista foi retificada pelas teorias interacionistas que creditaram à imagem o lugar que lhe era devido no ensino da Arte. Superados esses equívocos sabe-se que, no interacionismo, o conhecimento se dá pelas trocas entre o sujeito e o objeto, premissa que se alinha à da Arte, conforme promulgam alguns autores importantes, como Norman Freeman, já mencionado.

¹¹ Nomenclatura atualmente utilizada para a Proposta Triangular. A correção foi feita em 1998 pela própria Ana Mae Barbosa, no livro *Tópicos Utópicos*, que explica a necessidade e a importância da correção.

Todas essas considerações nos fazem reconhecer que parece ser inconcebível abordar o ensino da Arte no Brasil, sem explicitar a importância da Abordagem Triangular e sem dar ênfase à leitura, ação que nesta pesquisa tem papel fundamental por promover a autonomia do estudante na escola ao propor o seu diálogo com a imagem. Nessa direção é essencial lembrar que o que o professor ensina nem sempre é o que o aluno aprende e que o que o aluno aprende, nem sempre é o que o professor, de fato, ensina. E se pretendemos, cada vez mais, aproximar os estudantes da arte por meio da leitura é fundamental, como arte-educadores, que conheçamos como se desenvolve o pensamento estético na Educação Básica, assunto abordado no capítulo a seguir como o aprofundamento nos estudos de Maria Helena Wagner Rossi. O decorrer deste capítulo expôs uma breve ideia acerca do desenvolvimento estético e o lugar da leitura na escola, principalmente com o trabalho pioneiro da arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, autora que também tem fundamental influência nos estudos de Rossi quando o assunto é a leitura no ensino da Arte.

3 MARIA HELENA WAGNER ROSSI: ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Sendo o *corpus* desta pesquisa a contribuição dos estudos sobre o desenvolvimento estético realizados por Maria Helena Wagner Rossi em contexto brasileiro é fundamental percorrermos sua trajetória acadêmica e suas relações com o ensino da arte. O tema é estudado por Rossi desde 1994 e dessa imersão no assunto, ao longo dos anos, a pesquisadora publicou vários artigos e, em 2003, o livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola”, resultado de sua tese de doutorado em que investigou o desenvolvimento estético de estudantes da Educação Básica na escola brasileira.

Nascida em Porto Alegre, RS no dia 27 de setembro de 1952, Maria Helena Wagner Rossi mudou-se, aos cinco anos de idade, com a família, para Camaquã, RS. Assim, a família ficou mais próxima da propriedade na qual seu pai cultivava arroz, no 6º Distrito do município. Aos seis anos de idade iniciou o curso primário no Grupo Escolar Sete de Setembro, em Camaquã. Após o exame de admissão, iniciou o curso secundário ginásial no Colégio São João Batista, seguido pelo curso normal, na mesma escola. Durante o curso normal Maria Helena lecionou, voluntariamente, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), alfabetizando adultos, sendo essa a sua primeira experiência como professora, em sala de aula. Em 1971 realizou cursinho pré-vestibular no Instituto Pré-Vestibular (IPV) em Porto Alegre, RS, visando aprovação no primeiro concurso vestibular unificado para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já que, a partir de 1972, as exigências seriam iguais para os candidatos de todas as áreas. Mesmo pretendendo cursar Licenciatura em Desenho e Plástica – curso com menos procura que Medicina, por exemplo – a classificação do candidato teria que ficar entre as 2.490 melhores notas. Assim, o cursinho foi necessário, já que o curso normal não a havia preparando para enfrentar um vestibular unificado.

Aprovada no vestibular, Rossi iniciou, em 1972, o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica no Instituto de Artes (IA) da UFRGS, localizado na Rua Senhor dos Passos, em Porto Alegre. No decorrer do curso, estudou História da Arte, com Carlos Mancuso (Porto Alegre, RS, 1930 – Porto Alegre, RS, 2009) e Marilene Pieta (Porto Alegre, RS, 1943); Desenho, com Alice Soares (Uruguaiana, 1917 – Porto Alegre, RS, 2005) e Cristina Balbão (Porto Alegre, RS, 1917 – Porto Alegre, RS,

2007); Composição, com Magdalena Lutzenberger e Rose Lutzenberger (Porto Alegre, RS, 1929); Gravura, com Luiz Barth (Taquara, RS, 1941); Escultura, com Dorothea Vergara (Porto Alegre, RS, 1923) e Carlos Tenius (Porto Alegre, RS, 1939); Cerâmica, com Marianita Linck (Porto Alegre, RS, 1924), entre outros.

Realizou estágio de um ano na Escolinha de Arte da UFRGS, que funcionava nas dependências do IA. Concomitantemente à licenciatura, cursou bacharelado, aprofundando os estudos em Escultura, com a professora Dorothea Vergara, e em Cerâmica, com a professora Marianita Linck. Durante a graduação, participou de exposições de alunos do IA, na Pinacoteca Barão de Santo Ângelo da UFRGS. Sob orientação da professora Marianita Linck, criou um painel de cerâmica, exposto em uma coletiva no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS), em 1978. Em maio de 1975, ainda cursando Licenciatura em Desenho e Plástica, ingressou através de contrato no sistema público estadual, como professora de Educação Artística, na Escola Normal Gomes Jardim, em Guaíba, RS. Assumiu as classes do curso normal e das séries finais do primeiro grau. Maria Helena não concluiu o bacharelado, pois em 1978 casou-se com Amílcar Antônio Rossi, mudando-se para Caxias do Sul, RS. Ao se mudar para Caxias do Sul, passou a atuar no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza. Além dessa escola, atuou no Colégio Estadual Imigrante e na Escola Estadual de Ensino Médio Galópolis, na qual se aposentou em 1996, pelo Programa de Demissão Voluntária (PDV) do governo estadual, em função das atribuições do doutorado.

Um ano após se mudar para Caxias do Sul, portanto, em dezembro de 1979, foi convidada a compor o quadro docente do Departamento de Arte da Universidade de Caxias do Sul (UCS) pela então diretora do Centro de Humanidades e Artes, professora Irmgard Cecília Bornheim (Caxias do Sul, RS 1930 – Caxias do Sul, RS, 2013). Ao aceitar o convite da professora Irmgard, Maria Helena Wagner Rossi ingressou como professora no curso de Licenciatura em Educação Artística da UCS, em março de 1980, lecionando as disciplinas Desenho I, Evolução das Técnicas de Expressão e Comunicação Visual, Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos, Fundamentos da Expressão e Comunicações Humanas e Plástica IV.

No primeiro semestre de 1983, viajou para os Estados Unidos da América (EUA) para realizar cursos de extensão na Universidade Estadual da Califórnia em Fullerton (California State University, Fullerton), dentre os quais: Aesthetic in the

classroom, Classroom strategics, Crafts in the elementar school, Art child development, Life drawing e Watercolor¹².

No seu retorno dos EUA, em agosto de 1983, assumiu a disciplina Desenho II, que trabalhava com a figura humana, introduzindo, no curso de Licenciatura da UCS, modelo vivo nu na sala de aula. Além da disciplina Desenho I, também ministrou Desenho II até 1989.

A partir de março de 1984 assumiu as disciplinas Arte-Educação I e II e Metodologia do Ensino em Arte, novas naquele momento. Em agosto de 1995 essas disciplinas passaram a se chamar Fundamentos da Arte-Educação e Desenvolvimento Expressivo Infantil. A partir de 1990 assumiu as disciplinas Evolução das Artes Visuais I e II, que, posteriormente, se transformaram em uma única disciplina, Leitura de Imagem, a qual ministrou até sua aposentadoria em março de 2020.

Em 2004 assumiu o Estágio Supervisionado em Educação Artística II e em 2006, o Estágio Supervisionado em Educação Artística III, os quais passaram a ser denominados Estágio em Artes Visuais II e III, em 2008. Nos últimos anos de atuação na UCS, ministrou as disciplinas Leitura de Imagem e Estágio em Artes IV nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e Desenvolvimento Expressivo Infanto-Juvenil, Desenvolvimento Estético e Processos Educativos e os Estágios em Artes Visuais I, II, III, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Além dos Cursos de Artes Visuais da UCS, Rossi também ministrou disciplinas nos cursos de Pedagogia e Psicologia da mesma instituição, durante duas décadas, além de disciplinas em diferentes cursos de especialização.

Paralelo à docência na UCS também realizou outras atividades e exerceu outras funções na instituição. Em 1982 iniciou suas atividades como pesquisadora, de 1991 a 1996 foi Subchefe do Departamento de Artes, na gestão de Aldo Zat e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Artística; de 1994 a 2003 foi Coordenadora dos Grupos de Estudo do Projeto Arte na Escola/Polo UCS e de 2011 até aposentar-se em fevereiro de 2020 participou do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UCS), sendo a coordenadora nos últimos quatro anos. De 2010 até 2019 liderou o Núcleo Interdisciplinar Arte, Cultura e Patrimônio (NICAP) – CNPq/UCS. E

¹² A estética em sala de aula; estratégias em sala de aula; criação na escola primária; desenvolvimento artístico da criança; desenho da figura humana e aquarela. Tradução feita pela autora.

desde 1997 é vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) – CNPq/PPGEDU/UFRGS.

A sua formação acadêmica no nível de pós-graduação iniciou-se concomitantemente à sua entrada na UCS: de 1980 a 1982 cursou Especialização em Educação Artística na instituição; de 1986 a 1990 cursou Mestrado em Educação na UFRGS, sob orientação de Tomaz Tadeu da Silva, com a dissertação intitulada “A Educação Artística e a distribuição do capital cultural”; e de 1996 a 2000 cursou Doutorado em Educação na UFRGS. A sua tese – Leitura estético-visual na Educação Fundamental – foi orientada por Analice Dutra Pillar.

Além da docência, da pesquisa e de outras atividades acadêmicas é pertinente mencionarmos que por um período Maria Helena Wagner Rossi também produziu arte. Sua produção como artista visual iniciou durante a Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFRGS quando participou de uma exposição de fotografia no MARGS, em Porto Alegre, promovida pelo Departamento do Meio Ambiente da Secretaria da Saúde e Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul (DMA/SSMA) e pelo Jornal Zero Hora, coletiva que teve como tema o meio ambiente. Já residindo em Caxias do Sul, em 1981, ganhou o grande prêmio do Salão de Desenho Atelier Livre/UCS. Na ocasião, a premiação foi dividida por empate, com a artista Rosali Plentz. O desenho premiado apresentava uma figura humana, em pastel seco sobre papel, vendido ainda no vernissage. No ano seguinte, ganhou menção honrosa, também no grande prêmio do Salão de Desenho Atelier Livre/UCS, com uma litografia, mas Rossi diz não lembrar qual foi o trabalho.

Ao ir para a Califórnia em 1983, Rossi aproveitou sua estadia nos EUA e viajou para Nova Iorque onde ficou por dois meses. Rossi conta que levou para a viagem algumas litogravuras que havia feito no Brasil, impressas por Amaro Francisco Albuquerque e as comercializou, conseguindo, desse modo, dinheiro para ir a teatros, museus e também para comprar livros. Foi nos usados da *New York University* (NYU) que ela encontrou o livro *Varieties of Visual Experience*, de Edmund Feldman, o qual foi autografado pelo autor no Seminário Internacional Interdisciplinar, organizado por Ivone Richter, em 1993, em Santa Maria, RS. Ao conhecer Feldman, Rossi teve a oportunidade de conversar com ele sobre a aplicação de sua abordagem de leitura de arte com os estudantes da UCS.

Além do livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola”, de sua autoria, publicado em 2003, pela Editora Mediação, como já mencionado, Maria Helena

Wagner Rossi possui em torno de oito artigos publicados em revistas e seis capítulos em livros organizados por pesquisadores de diferentes instituições especializadas no ensino da arte, além de mais de 25 produções publicadas em diferentes plataformas. Assim como inúmeras publicações que abordam a leitura de imagem e a compreensão estética também são inúmeras as publicações acadêmicas em que o seu nome é citado ou é referência para diferentes autores, inclusive em âmbito internacional. Alguns livros e revistas em que Rossi é citada serão mencionados no item 3.3 do capítulo “Pesquisas e artigos que abordam os estudos de Rossi”.

Quanto à pesquisa é importante destacar que, de acordo com Maria Helena Wagner Rossi, o seu interesse pelo desenvolvimento estético surgiu quando estava lecionando Arte no Ensino Médio da Escola Estadual de Segundo Grau Galópolis, e os alunos não demonstravam interesse nem se comprometiam com as aulas. Rossi lembra que ao escrever a justificativa de sua proposta de tese, pontuou que ao mostrar a imagem da obra “Mãe Negra” (1930), de Lasar Segall, que considerava uma obra incrível pela referência ao classicismo greco-romano, os alunos se rolaram de rir, dizendo ser uma obra feia, horrível, que só poderia ser brincadeira ela achar aquela obra bonita. Ao ter esse retorno questionou-se sobre a falta de sensibilidade dos alunos com a arte. Começou a partir daí, a pensar no assunto e em 1992, na UFRGS, assistiu uma palestra do educador Fernando Hernández, que falou sobre Parsons, citando seus estudos sobre o desenvolvimento e a compreensão de arte. Em seguida, Rossi encontrou, casualmente, em uma livraria também na UFRGS, o livro “Compreender arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo”, publicado em 1992 por Michael Parsons. Dois anos depois, em julho de 1994, ela lembra que fez um curso de duas semanas com Amélia Arenas¹³, no Museu Lasar Segall, localizado na Vila Mariana, em São Paulo, SP. O curso abordava a teoria de Abigail Housen, quando Rossi ainda não conhecia os estudos de Housen. Desde aquele momento passou, então, a refletir sobre os dois autores que falavam de um tema em comum e que lhe gerava interesse: o desenvolvimento estético. A partir disso começou a desenvolver a pesquisa “Leitura de imagem nas artes visuais” na UCS, tendo como bolsistas as professoras Claudia Zamboni de Almeida e, posteriormente, Mara Aparecida Magero Galvani. No final de

¹³ Na época, Arenas dirigia o setor educativo do MoMa (NY).

1995, Rossi fez a inscrição para o doutoramento em Educação na UFRGS, e ao ingressar no curso já tinha delineado sua proposta de pesquisa bem como seu interesse de estudo a ser desenvolvido. Sua prova de doutoramento resultou em oito folhas de almoço, em uma sala com 40 candidatos para oito vagas no total, sendo apenas uma vaga para orientação da professora Dra. Analice Dutra Pillar. Rossi recorda que se empenhou muito ao escrever a prova, defendendo a alfabetização em um sentido amplo, não apenas no letramento com palavras, mas que a leitura de imagem fizesse parte da alfabetização, do letramento cultural no ensino básico.

Quando ingressou o doutorado na UFRGS, Rossi já havia feito uma pesquisa comparando a teoria de Parsons com a teoria de Housen, assim, em sua tese realizou um levantamento quali-quantitativo sobre como eram essas relações no ensino da arte e no desenvolvimento estético em contexto brasileiro, mais precisamente, em Caxias do Sul, RS. Cabe mencionar que além de Michael Parsons (1992, 1993, 1997, 1998 e 1999) e de Abigail Housen (1983), a pesquisadora brasileira fundamentou seus estudos nas teorias de Norman Freeman e Daniella Sanger (1995, 1997 e 1999).

Em relação a Michael Parsons, Rossi recorda que o primeiro contato com o pesquisador britânico foi após ter discutido com Ana Mae Barbosa alguns apontamentos sobre a escolha das imagens das obras que comporiam sua tese de doutorado. Foi, então, segundo Rossi que Ana Mae arrumou um encontro para ela conhecer Parsons, no Serviço Social do Comércio (SESC) Vila Mariana, em São Paulo. Ao conversar com Rossi sobre sua pesquisa, Michael Parsons ficou impressionado e muito contente por saber que seus estudos reverberaram mundo afora. Ele, inclusive, na ocasião, ajudou Maria Helena Wagner Rossi a definir quais imagens ela usaria em sua pesquisa de doutoramento. Ao elogiar a escolha da imagem da obra "Untitled 96", de Cindy Sherman, Parsons afirmou que se fizesse novamente sua pesquisa, mudaria totalmente as imagens selecionadas, porque havia utilizado apenas imagens modernistas. Ele ainda elogiou Rossi por ter incluído a imagem de uma fotografia, de uma imagem publicitária e a imagem de uma instalação em seu estudo. Desse modo, a metodologia utilizada por Rossi, em sua pesquisa, envolveu o auxílio e o cuidado de Analice Dutra Pillar, Ana Mae Barbosa e Michael Parsons. Ainda, recebeu material inédito enviado por Norman Freeman, de Bristol, (RU).

A pesquisadora também relata que em 1998 encontrou-se novamente com Parsons, em Porto Alegre, teve a oportunidade de trocar ideias e contar sobre o andamento de seu trabalho no Brasil. Além, Parsons “participou” de sua banca de defesa de doutorado. Ela assinala que ele não veio ao Brasil ver sua defesa, ocorrida na sala 703 do prédio da Faculdade de Educação (FACED), com a presença de Ana Mae Barbosa, mas que Parsons leu todo o seu trabalho e escreveu-lhe um parecer muito positivo, afirmando que teria tido muito orgulho se a tese tivesse sido elaborada na Universidade do Estado de Ohio, nos Estados Unidos (EUA), onde ele trabalhava. Além desses, Mônica Zielinsky participou da banca.

Concluído o Doutorado, Rossi lembra que, por convite das organizadoras da coleção Educação e Arte, Susana Rangel Vieira da Cunha e Vera Lúcia Bertoni dos Santos, terminou de escrever o livro “Imagens que falam: leitura de arte na escola” no final de 2002, quando convidou Michael Parsons para escrever o prefácio. Ao aceitar o convite, Parsons lhe enviou o prefácio por e-mail, assinalando que o livro de Maria Helena Wagner Rossi é resultado de uma pesquisa cuidadosa, trazendo muitos exemplos individuais de como crianças e adolescentes falam sobre as imagens. No prefácio ele destacou: “Este livro está repleto de aspectos humanos e *insights*. Ele será interessante para muitos tipos de pessoas, incluindo professores, monitores, pais e todos aqueles que se preocupam com a educação de crianças e jovens nos dias de hoje” (PARSONS, 2003 In: ROSSI, 2003).

A menção dos autores internacionais relacionados neste capítulo assinala a influência de suas pesquisas para os estudos de Rossi, sem desmerecer o legado da Abordagem Triangular, proposta pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, como exposto no capítulo anterior, dando ênfase à leitura, componente fundamental para a aprendizagem significativa no ensino da Arte. A trajetória acadêmica de Rossi aponta a propriedade do conhecimento da autora acerca da leitura da imagem na escola, tanto na pesquisa como na docência. Mas foi com o livro “Imagens que falam: leitura de arte na escola” que o trabalho da pesquisadora ganhou maior visibilidade no Brasil. Na publicação a autora compartilhou o resultado da pesquisa desenvolvida durante o seu doutoramento que teve como objeto de investigação o desenvolvimento estético de crianças e adolescentes brasileiros, como poderemos conferir na seção a seguir dedicada à obra da autora.

3.1 IMAGENS QUE FALAM: LEITURA DA ARTE NA ESCOLA

O livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola”, publicado pela editora Mediação, em 2003 apresenta o resultado dos estudos sobre desenvolvimento estético a partir de pesquisa realizada pela autora de 1996 a 2000, envolvendo alunos da educação básica de diferentes escolas e contextos da cidade de Caxias do Sul, RS, Brasil¹⁴. A publicação traz partes das entrevistas feitas com 168 alunos, sendo 56 crianças de séries iniciais, entre seis e nove anos; 56 estudantes de 5ª e 6ª séries¹⁵, com idades entre 10 e 13 anos e 56 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos. A autora divide os alunos em dois grupos, denominados Grupo A (não familiarizado com arte) e Grupo B (familiarizado com arte e discussão estética). O Grupo A é composto por 84 alunos de uma escola pública estadual, filhos de profissionais de nível intermediário, operários e microempresários, com condição econômica social de média a baixa. Os alunos não possuem qualquer tipo de trabalho que envolva imagens e discussão estética e sem a presença de professor habilitado para as séries iniciais. De acordo com Rossi (2003), a metodologia utilizada pelos professores desse grupo ainda é baseada na livre-expressão, focada na produção de trabalhos sem referência visual alguma com a justificativa de que ver imagens pode tolher a criatividade do aluno. Observa-se que tal metodologia está distante do ensino da arte contemporâneo, pois é a Escola Nova¹⁶, corrente da primeira metade do século XX, que propõe o ensino centrado no aluno. De acordo com essa tendência metodológica a arte é utilizada para libertação emocional, desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução dos problemas. Se por um lado a proposta da Escola Nova é reconhecida pela ênfase nos aspectos afetivo e psicológico do aluno, de outro, é criticada por desconsiderar o seu contexto sociocultural. De acordo com a publicação Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e

¹⁴ Em 2011 o livro “Imagens que falam” foi distribuído para mais de 41 mil escolas públicas do país pelo Ministério da Educação (MEC) pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

¹⁵ A 5ª e a 6ª séries correspondem, respectivamente, ao 6º e 7º anos, conforme a Lei Federal nº 11.114, aprovada em 2005, que altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), estabelecendo que o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries deverá ser estendido para nove anos. As crianças eram matriculadas aos sete anos e a partir de então passaram a ser matriculadas aos seis anos. Desse modo, a 1ª série torna-se 2º ano, a 2ª série torna-se 3º ano e assim sucessivamente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/11114.htm>. Acesso em 06 mai. 2020.

¹⁶ Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol 1. 2006.

suas tecnologias (2006), a concepção do conhecimento “espontaneísta” da Escola Nova, típica do experimentalismo das vanguardas artísticas, também é criticada por recusar o saber sistematizado e o acesso à tradição artística a fim de preservar a “inocência” criativa das crianças. Entretanto, a livre-expressão, mote dessa tendência, que promulga que o saber é inerente à criança e que vem de dentro pode limitar o seu desenvolvimento estético, pois segue a direção oposta do uso de imagens da arte.

Os alunos do grupo A não costumam visitar exposições e não frequentam teatros ou espetáculos musicais. A maioria não tem acesso a computadores, tv a cabo e não tem o hábito de ler livros e nem revistas. O Grupo B também é composto por 84 alunos, mas de escolas particulares que atendem filhos de empresários e funcionários de nível superior. Com esse grupo há um trabalho sistematizado em Arte, com professores habilitados em cursos superiores na área. Os estudantes desse grupo estão acostumados a visitar exposições de arte levados por suas professoras, em atividades oficiais das escolas. A maioria deles tem acesso a computador, tv a cabo e tem o hábito de frequentar cinema e teatro.

As diferenças socioculturais desses alunos, mesmo vivendo na mesma cidade, evidenciam-se a partir dos seus hábitos pessoais e dos procedimentos escolares. Creditando a importância do contexto e da familiaridade com a arte no resultado de sua pesquisa, Maria Helena Wagner Rossi cita Howard Gardner que aponta que as discussões revisionistas sobre a teoria de Piaget afirmam que ele, na essência, não se interessava por questões de contextos, sendo que:

Em outras palavras, não importaria se uma criança fosse criada na selva amazônica ou na Suíça, o seu desenvolvimento ocorreria numa ordem previsível [...]. Contrapondo-se a tais ideias, os estudos contemporâneos vêm centrando-se na importância do contexto: a cultura em que a pessoa vive, os valores da família, tipos de escolarização, ambientes, objetos, etc (GARDNER, 1998 apud ROSSI, 2003, p. 21).

O resultado da pesquisa de Maria Helena Wagner Rossi, publicada em seu livro, reafirma as palavras de Gardner, pois para ela não existe como os estágios do desenvolvimento estético acontecer de forma regular e distinta, pois é necessário considerar também as condições socioculturais e os contextos em que os sujeitos estão inseridos. Ao justificar tal argumento a autora assinala que “apesar de existir

forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético, segundo Housen, é a familiaridade com a arte” (Rossi, 2009, p. 23).

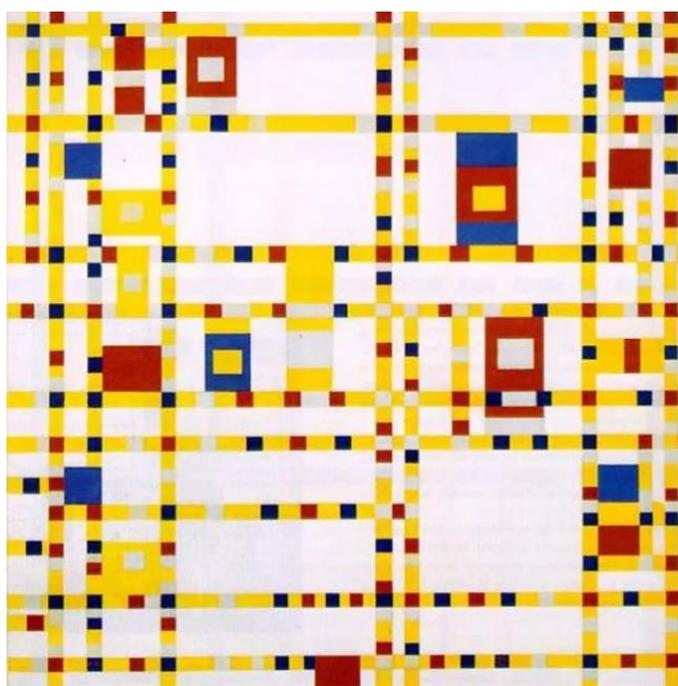
Para desenvolver a pesquisa acerca do desenvolvimento estético envolvendo 168 estudantes de Caxias do Sul, tendo como foco a leitura de imagem para identificar os níveis de pensamento dos alunos, Rossi utilizou-se de seis imagens, sendo quatro reproduções de obras de arte, do século XX, todas em formato A3, conforme se pode verificar a seguir:

Figura 1 – Cindy Sherman, Sem título nº 96, 1981. Fotografia.



Fonte: MoMa. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/46055>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 2- Piet Mondrian, Broadway Boogie Woogie, 1942. Óleo s/ tela.



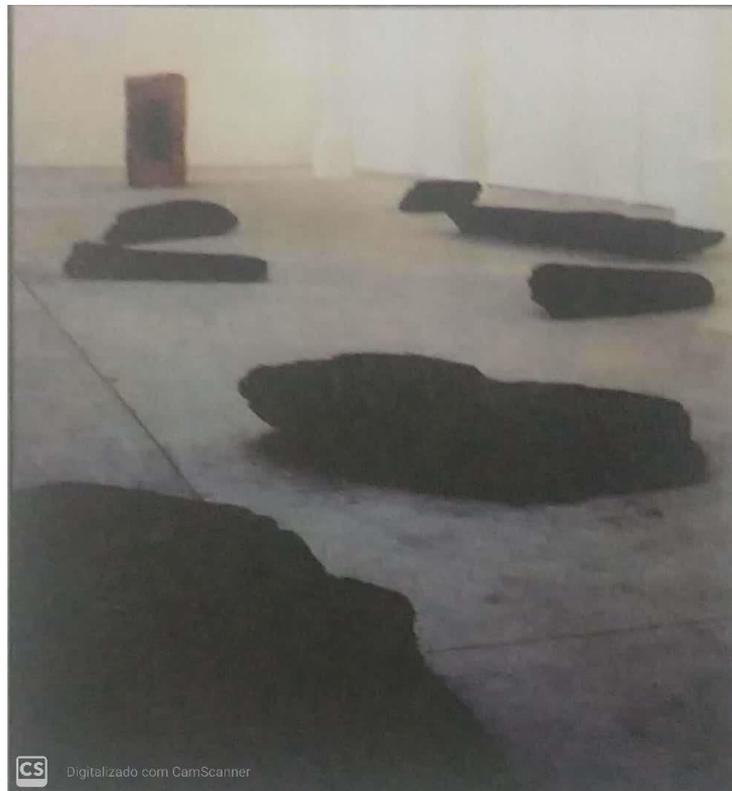
Fonte: MoMa. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/78682>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 3 - Lasar Segall, Rua de Erradias, 1926-56. Óleo s/ tela.



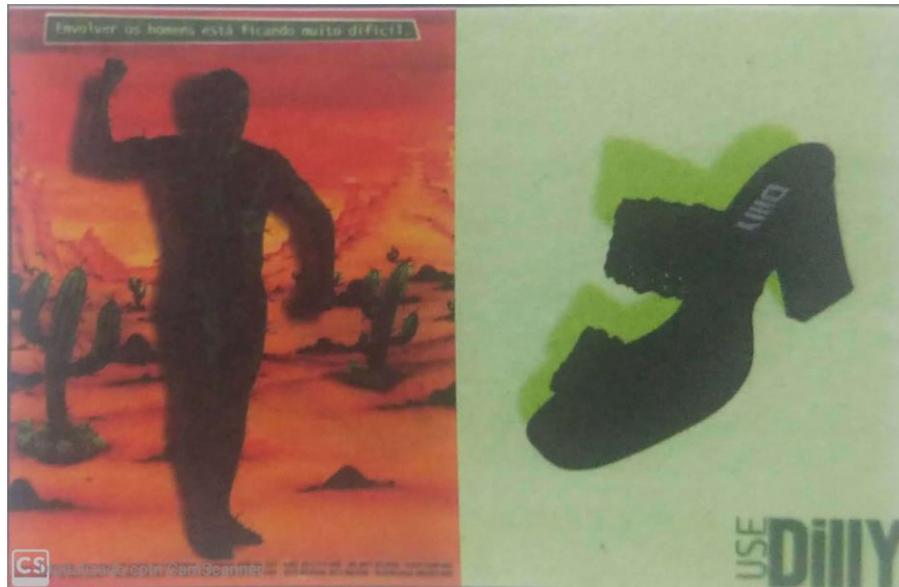
Fonte: Itaú Cultural. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1484/rua-de-erradias>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Figura 4 – Anish Kapoor, É um Homem, Sem Título Parte II, 1989-90. Instalação.



Fonte: Reprodução do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola.* (ROSSI, 2009).

Figura 5 – Uma imagem publicitária – Revista Cláudia, n. 9, ano 36,1997.



Fonte: Reprodução do livro Imagens que falam: leitura da arte na escola. (ROSSI, 2009).

Figura 6 – Diana Domingues, Uma visita à instalação interativa eletrônica: Trans-e: my body, my blood, 1998.



Fonte: Universes in universe – Havana Biennial. Disponível em: <<http://universes-in-universe.de/car/habana/bien7/casona/e-domingues.htm>>. Acesso em 24 mai. 2020.

A autora também observa que em algumas entrevistas foram acrescentadas as imagens das obras *Alegoria da Primavera*, de Sandro Botticelli e *Guernica*, de Pablo Picasso.

Figura 7 – Sandro Botticelli, *Alegoria da Primavera*, 1482. Têmpera sobre madeira.



Fonte: Le Gallerie Degli Uffizi. <<https://www.uffizi.it/en/artworks/botticelli-spring>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

Figura 8– Pablo Picasso, *Guernica*, 1937. Óleo s/ tela.



Fonte: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia. <<https://guernica.museoreinasofia.es/gigapixel/en/?map1=VIS#3/63.15/-120.89>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

Os resultados das entrevistas realizadas pela pesquisadora com a utilização das imagens mencionadas serão apresentados no item seguinte.

3.1.1 Os níveis de pensamento segundo a pesquisadora

Durante a pesquisa, ao longo das entrevistas, Maria Helena Wagner Rossi identificou três tipos de pensamento estético a partir das leituras dos estudantes da educação básica de Caxias do Sul, RS. Do Nível I ao Nível III, a pesquisadora observou que as ideias de um para outro apresentam uma crescente complexidade, e que “não é o estudante que está em um determinado nível: ele faz uso de um ou mais conjuntos de ideias para interpretar e julgar o que vê” (ROSSI, mimeo, 2007, p.1).

Traremos a seguir as principais ideias de cada um dos níveis identificados pela pesquisadora, iniciando pelo Nível I em que a principal característica é o pensamento concreto e, portanto, a interpretação é imediata, pois revela a primeira impressão do leitor. Normalmente quem tende a apresentar ideias do Nível I é o estudante que não tem maior contato com a arte. Os diálogos transcritos no livro de Rossi demonstram que esse nível expõe a primeira ideia que se passa pela cabeça do aluno. Verifica-se que a obra é julgada a partir de critérios como cor, tema, realismo, maestria do artista e utilidade da obra.

Sobre a imagem *Rua de Erradias*, de Lasar Segall (Fig. 3), ao perguntar para alunos com idade entre seis e nove anos se o artista queria mostrar alguma coisa com aquilo, uma das respostas foi: “Ele queria mostrar que estas mulheres tinham brigado” (ROSSI, 2009, p.39). Quanto lhes pergunta: – Sobre o que é esta imagem? A resposta foi: “Sobre umas pessoas que estão dentro de casa” (ROSSI, 2009, p.39). A seguir a pesquisadora pergunta: – Por que será o pintor fez desse jeito? “De repente o pintor viu uma casa destruída e deu vontade dele desenhar uma casa destruída, parecida com aquela das cinco mulheres” (ROSSI, 2009, p.39).

Ao apresentar a imagem *Sem título nº 96*, de Cindy Sherman (Fig. 1), para estudantes de 10 a 13 anos, algumas das falas são:

“É sobre uma guria deitada com um papel na mão e que estava um pouco triste e que estava olhando para o lado” (ROSSI, 2009, p.40).

“Que ele é um cara drogado. Decerto ele era drogado e depois se livrou do vício” (ROSSI, 2009, p.40).

“Sobre uma menina que morava na rua” (ROSSI, 2009, p.40).

“Sobre um menino que está triste” (ROSSI, 2009, p.40).

O leitor que apresenta ideias do Nível I não assimila que a obra pode estar carregada de metáfora ou simbolismo, tão pouco considera a intenção do artista e seu modo de expressão. “Essa leitura não transcende a concretude do que está presente na imagem” (ROSSI, mimeo, 2007, p.3).

Maria Helena Wagner Rossi ressalta que “no julgamento de Nível I não há distinção entre o julgamento estético e moral: a representação de algo ruim ou moralmente condenável recebe um juízo negativo: o que é ruim é feio, o que é bom é belo.” (ROSSI, mimeo, 2007, p. 3). O que demonstra que pessoas com o pensamento estético desse nível veem a obra de modo concreto, interpretando-a de forma direta.

Ao avançar o pensamento para o Nível II, os leitores demonstram entender melhor as diferenças do mundo físico para o mundo interior do artista, ou seja, já passam a perceber alguma subjetividade vinda do autor da obra, como um sentimento de alegria, tristeza ou algum tipo de humor. No entanto, ainda não é possível reconhecer a independência da obra para com os sentimentos reais do artista, seja pela ideia, crítica, manipulação das cores e/ou pelos signos presentes.

A pesquisadora aponta que no julgamento dos estudantes que apresentam ideias desse nível ainda é considerada a qualidade do tema com um critério importante, pois “uma obra é triste – por isso é ruim – se o artista estava triste – o que é ruim – no momento da sua produção” (ROSSI, mimeo, 2007, p.4). De acordo com Maria Helena Wagner Rossi (2007), os alunos que apresentam essas ideias pensam que o artista não é um “incapaz”, mas por estar triste no momento da produção da obra, ela saiu “triste” ou “ruim”, afinal, neste nível, para a obra ser boa, ela precisa de um artista que se sinta “bem”. O artista ainda é um copista do real, e o julgamento do Nível II usa o critério de valorização da criatividade da obra ou do artista e o da cor relacionada a sentimentos. Ao fazer a seguinte pergunta a um aluno de 12 anos: – Você acha que o artista pinta conforme seu estado de espírito ou, por exemplo, se um dia ele estiver bem alegre, poderá pintar um quadro triste? Ele responde: “Quando ele estiver alegre, vai pensar numa coisa melhor para fazer.

Pode fazer uma paisagem bonita, colocar umas cores mais alegres [...]” (ROSSI, mimeo, 2007, p.4).

A fala do aluno, entrevistado pela pesquisadora, mostra o pensamento de que o artista tem capacidade não só de copiar o que vê, mas que sente e trabalha a partir do seu humor, ou dizendo de outro modo, ele só pode pintar algo feliz, se estiver feliz.

No Nível III, as relações com a imagem transcendem a concretude das coisas nela representadas, abandonando as determinações do real. Os significados deixam de ser buscados no mundo concreto, ou no mundo interior do artista, para serem buscados nas subjetividades presentes no momento da apreciação estética. No primeiro momento do Nível III o aluno coloca-se como um “descobridor” dos significados da obra e no segundo momento do Nível III, o leitor já se vê interpretando a obra e não mais tentando decifrar o artista.

O Nível III traz um pensamento sobre o significado da obra e o leitor coloca-se, justamente, como “descobridor” e no segundo momento do Nível III, o leitor já se vê interpretando a obra e não mais tentando decifrar o artista. Nessa interpretação ele sabe que está vendo a obra de uma forma, dentre outras possíveis, podendo utilizar, a partir de sua leitura, argumentos para as possibilidades e hipóteses e criar uma discussão na qual exista reflexão sobre o que a obra significa para cada um.

Em uma das entrevistas também sobre a imagem *Sem título nº 96*, de Cindy Sherman (Fig. 1), Maria Helena Rossi (2007) pergunta a uma aluna de 15 anos: – Você acha que sua interpretação tem que ser a mesma do autor ou pode ser diferente? A estudante então responde: “Ah, eu acho que pode ser diferente, porque é de acordo com o que eu... Até eu acho que a ideia deles é que cada um veja a mesma coisa com ideias diferentes [...]” (ROSSI, mimeo, 2007, p.6).

Maria Helena Wagner Rossi (2009) assinala que respostas como dessa estudante de 15 anos, revelam a construção de um pensamento muito sofisticado, considerando que a obra é resultante das intenções do artista para o mundo e para o leitor. Conforme a autora quando interpretamos uma obra, descobrimos o seu significado a partir do que o artista nos apresenta, sendo que as leituras, que apresentam ideias desse nível, refletem as ideias do artista, mas do ponto de vista do mundo.

Para a pesquisadora, o Nível III trata de entender a qualidade da obra a partir da mensagem transmitida, da reflexão possível. Diz Rossi: “o pensamento abstrato é

necessário, mas não garante o acesso ao pensamento estético do Nível III. O fato determinante é a familiaridade com leitura e discussão estética” (ROSSI, mimeo, 2007, p.7). Um aluno de 14 anos ao ser questionado sobre o que deveria ter um quadro para ser bom, responde: “Eu acho que tem que ter um sentido. Tem que ter alguma coisa além da pintura. Você tem que interpretar a pintura e não só ver ela” (ROSSI, mimeo, 2007, p.7). Neste nível, portanto, o estudante descarta os critérios atribuídos ao mundo representado e dá prioridade à expressividade da obra.

Alunos que têm contato com a arte desenvolvem cada vez mais cedo um pensamento mais avançado em suas leituras. Para que os estudantes possam desenvolver uma compreensão estética-visual mais apurada é necessário, portanto, que os professores trabalhem a leitura de imagem em sala de aula.

Maria Helena Wagner Rossi (2009) observa que ao tentar uma abordagem construtivista mais social, desafiava os alunos a confrontarem suas próprias hipóteses, resultando em conclusões interessantes para uma professora de arte interessada nos processos de ensino e aprendizagem. “Notei que alguns alunos passavam de um nível mais ingênuo a um nível de ideias mais complexas e sofisticadas, enquanto outros ratificavam firmemente a primeira ideia” (ROSSI, 2009, p. 31). Durante a investigação, a pesquisadora pontua que fez perguntas frente às imagens apresentadas, procedendo como um diálogo informal para que os alunos se sentissem à vontade para responder. Ela relata, ainda, que, por vezes, colocou-se como colega, demonstrando dúvidas quanto às imagens, solicitando opiniões, demonstrando, portanto, cumplicidade. Segundo a autora essa postura pareceu funcionar positivamente, sendo que os alunos passaram a fazer perguntas, esclarecer dúvidas, querendo conhecer a sua interpretação para confrontar com suas respostas.

Rossi (2009) classifica as questões de sua pesquisa como perguntas de interpretação, julgamento e de discussões gerais sobre estética. Durante as entrevistas a autora assinala que embora houvesse mudanças, conforme o caso, existia uma estrutura básica apenas nas perguntas iniciais e nas de julgamento, mas sempre em torno de variações como:

- Você pode falar sobre esta imagem?
- O que você pensa quando olha para essa figura?
- Você pode falar o que está pensando sobre cada imagem. Pode perguntar, se quiser. Não há resposta certa ou errada.
- Você vai olhar algumas imagens e vai dizer o que passa pela sua cabeça, o que você pensa quando olha para elas (ROSSI, 2009, p. 31).

A autora aponta que a partir dessas perguntas iniciais o aluno já começava a interpretar a imagem. “É como se eu tivesse dito diretamente: ‘diga o significado dessa imagem’. Os mais novos interpretavam muito concretamente (*Eu estou vendo um guri deitado no chão*) e os mais velhos mais abstratamente” (ROSSI, 2009, p. 31). De acordo com os resultados da pesquisa essas falas se devem ao nível de familiaridade com arte, pois em outros momentos percebe-se que mesmo os alunos mais velhos, do grupo A, apresentam respostas concretas.

Quanto às perguntas de julgamento, a autora observa que seguiam um padrão, dentre as quais, questões como:

- Está imagem é boa ou ruim? Por quê?
- O que você acha disso? É bom? Por quê?
- Você gosta dessa imagem?
- Como você pode julgar esta obra?
- Qual delas é melhor? E a pior? Por quê?
- Que tipo de arte você acha melhor?
- Que tipo de imagem você mais gosta? (ROSSI, 2009, p. 35).

Todas essas perguntas tendem a levar em conta, não só as respostas dos alunos, mas também suas dúvidas quanto às obras, usando suas indagações como teorias que estão construindo a partir da discussão estética.

No terceiro capítulo do livro “Como os alunos interpretam as imagens?” Rossi (2009) observa que a metodologia de coleta dos dados se deu a partir dos trabalhos de Michael Parsons (1992; 1993; 1999), bem como os estudos de Norman Freeman (1995; 1997; 1999). A pesquisadora também menciona Brent Wilson (1989) ao argumentar que a opção em priorizar a análise da interpretação dos alunos deve-se a uma mudança de paradigma no campo da apreciação estética, mudança essa que deve acontecer também na disciplina Arte, já que o mundo da arte e o mundo da arte-educação comungam das mesmas ideias. Além disso, a autora afirma que, mesmo que a interpretação seja o aspecto primordial a ser analisado na pesquisa, o julgamento também é considerado em relação à interpretação, pois ambos demonstram a compreensão estética dos alunos. Para Rossi o que compõe a leitura de imagem é a interpretação seguida do julgamento. E de acordo com os níveis estabelecidos em sua pesquisa ela considera as relações que o aluno estabelece com a obra, a partir da chamada “Redes de relações de Intencionalidades”, conforme postulam Freeman e Sanger (1995). Maria Helena Wagner Rossi (2009)

lembra que essa rede tem a imagem como o centro das relações com o mundo, com o artista e com o leitor. Desse modo:

Há, então, um consenso entre os teóricos do desenvolvimento estético¹⁷, ao distinguirem três relações possíveis em um encontro estético. Tais relações aparecem uma típica progressão, “que é de uma complexidade cognitiva crescente e também de crescente adequação às obras de arte: em outras palavras, leva, em geral, as melhores interpretações” (PARSONS, 1997 apud ROSSI, 2009 p. 37).

A pesquisadora também observa que a partir da leitura estética na escola os alunos podem relacionar a imagem com: O mundo (nela representado), o artista (ou produtor), o leitor (o aluno que lê). Ela estabelece cinco tipos de relações possíveis, constituídas em uma adaptação da Rede de Intencionalidade de Freeman e Sanger e da sequência de concepções no desenvolvimento da compreensão da arte, definida por Parsons, em 1997, considerando:

- a) relação imagem-mundo:
 - 1. relação imagem-mundo tipo 1;
 - 2. relação imagem-mundo tipo 2;
 - 3. relação imagem-mundo tipo 3;
- b) relação imagem-artista;
- c) relação imagem-leitor (ROSSI, 2009, p. 38).

A relação imagem-mundo (I-M) tem a imagem como representação do mundo, sendo que na relação imagem-mundo tipo 1, a arte se submete à realidade.

Esta relação liga a imagem ao mundo (nela representado) tão diretamente que não admite qualquer dose de autonomia do artista, embora o aluno diga que os artistas fazem obras porque têm vontade ou porque querem mostrar algo. Nesta relação, este algo é a própria realidade representada na imagem. O aluno pensa que o artista apenas aproveita as oportunidades que a vida lhe oferece, quando as coisas (temas) surgem diante dele. (ROSSI, 2009, p. 39).

Entre os diálogos com alunos das séries iniciais, sobre a imagem *Rua de Erradias*, de Lasar Segall (Fig. 3), alunos com idade entre seis e nove anos dizem: “Esta imagem tem as cores feias. O pintor não devia ficar num lugar tão escuro para pintar” (ROSSI, 2009, p.39). O aluno acredita que o pintor estava observando a cena e apenas a copiando na tela, ou seja, o leitor, não reconhece a autonomia do artista.

¹⁷ “Parsons (1992; 1997), Freeman e Sanger (1995), Parsons e Freeman (1999) e Gardner (1994, 1997)” (ROSSI, 2009, p. 37).

Já na relação imagem-mundo tipo 2, o artista escolhe a realidade, o leitor, então, aponta a intencionalidade do artista, mas sua autonomia vai até o ponto de poder escolher ou montar uma cena que queira mostrar. Há o reconhecimento da intencionalidade do artista, mas apenas em procurar algo que sirva a seus propósitos. Rossi (2009) assinala que no depoimento de uma aluna de oito anos ela pensa que as mulheres da imagem de Segall são feias na realidade, e o artista pouco pôde fazer para embelezá-las. Ela acredita que ele não teve a intenção de representar mulheres feias, apenas não teve outra opção. Diz a aluna: “As mulheres são feias” (ROSSI, 2009, p. 41). A pesquisadora, então lhe pergunta como é o rosto daquelas mulheres. A menina confirma: “É feio. Os olhos e o nariz são grandes e a boca é mais ou menos feia” (ROSSI, 2009, p. 41). Maria Helena Wagner Rossi ainda indaga – Será que pintaram elas assim de propósito? A estudante responde: “Acho que não” (ROSSI, 2009, p. 41). A entrevistadora insiste: – Será que a pessoa que desenhou se enganou e fez errado? E a menina diz: “Acho que ele fez o que pôde!” (ROSSI, 2009, p. 41).

O leitor, portanto, acredita que o artista apenas tem a possibilidade de copiar o mundo real, que não seria capaz de outra coisa senão transferir para a imagem atributos do mundo. Sendo assim, Rossi (2009) observa que, a relação de imagem-mundo tipo 2, aponta que o que é bom na realidade, é bom na arte também.

Na relação imagem-mundo tipo 3, o artista transfere seus sentimentos para a obra. De acordo com Rossi (2009), esse pensamento característico do Nível II é a transição entre a concepção que busca o sentido da obra no mundo concreto (imagem-mundo tipo 1) até a compreensão de relação da imagem com o seu produtor, que busca o sentido na expressão de significações, sentimentos ou ideias (imagem-artista). A relação imagem-mundo tipo 3 é enfocada quando o aluno pensa que a obra é resultado da transferência de sentimentos ou humores do artista para a imagem, como se o modo como o artista se sente determinasse a qualidade da obra. Uma estudante de 11 anos declara: “Eu acho que para o artista fazer um quadro alegre é melhor ele estar feliz, porque ele está sentindo sentimentos. Se ele está triste ele também pode fazer; mas não vai ficar tão bom quanto ficaria se ele estivesse alegre. É melhor que ele exprima seus sentimentos, daí ele pinta um quadro melhor” (ROSSI, 2009, p. 45).

Nessa relação, o leitor evidencia que de acordo com o seu pensamento o autor ainda não tem autonomia de seus sentimentos, embora ele já os coloque em sua obra.

Ao perguntar para uma estudante de 14 anos o que é arte, Maria Helena Wagner Rossi obtém a seguinte resposta: “É a expressão que a pessoa bota para fora, o que ela sente, geralmente. Às vezes saem uns trabalhos bonitos: um desenho, uma escultura, que expressa aquilo que ela está sentindo no momento, os sentimentos da pessoa” (ROSSI, 2009, p. 47).

Rossi aponta que o pensamento implícito em: “às vezes saem uns desenhos bonitos” é o de que o artista está cheio de arte e, no momento da produção, ele abre as comportas da criatividade e a deixa jorrar, descarregando a sua interioridade para o mundo externo. A autora afirma que “para os familiarizados com arte o importante passa a ser ‘como’ o artista lida com seus sentimentos, o que já denota o enfoque da relação da imagem com o seu produtor (relação imagem-artista)” (ROSSI, 2009, p. 47).

Dito isto, a relação imagem-artista (I-A), decifra as intenções do artista. Aqui já se evidencia que não é sobre como o artista se sente, mas sim sobre sua intenção com a obra, pensamento característico do Nível III. Assim, “uma imagem triste não é mais julgada como ruim, pois o importante é a expressão pessoal (intencional) do seu autor” (ROSSI, 2009, p. 48).

De acordo com a autora o estabelecimento da relação imagem-artista, frequentemente inicia nos anos finais do Ensino Fundamental, devido, talvez, à transição do pensamento concreto para o pensamento formal, com o desenvolvimento das habilidades lógicas, momento em que as operações formais permitem distinguir entre o real e o possível. Mas é familiaridade com a imagem que parece determinar o início dessa relação, pois

a vivência de cada pessoa, em certos domínios, pode antecipar ou retardar a transição. O mesmo se pode dizer em relação ao uso da relação imagem-artista. Alunos com familiaridade com arte iniciam a estabelecer esta relação no início da adolescência, enquanto que os não familiarizados permanecem mais tempo relacionando a imagem com o mundo nela representado (I-M), para iniciarem o enfoque da relação da imagem com o artista apenas no final do Ensino Fundamental (ROSSI, 2009, p. 49).

Uma estudante de 12 anos expõe seu pensamento acerca da imagem da obra *É um Homem, Sem Título Parte II*, de Anish Kapoor (Fig. 4): “Eu acho que o jeito dele (Kapoor) expressar... Eu acho que parece uma solidão. Está tudo muito

afastado... Uma coisa assim triste, não é?” (ROSSI, 2009, p. 49). A pesquisadora, então pergunta: – Você vê o que ele expressou? A menina diz: “Eu acho que a pessoa, o artista que fez... ele é que sabe expressar. Ele sabe o que está fazendo. Se ele estivesse aqui do meu lado, ele ia me dizer: isto é tal coisa, porque eu não sei! Eu não entendi muito bem... Eu estou dizendo do meu jeito. Mas eu acho que ele fez do jeito que ele vê as coisas” (ROSSI, 2009, p. 49). Ao prosseguir a entrevista, Rossi questiona: – Você acha que é uma boa obra? A adolescente responde: “Não posso dizer boa ou ruim, porque cada um faz como pode e também do seu jeito, do jeito que ele vê as coisas. Eu achei legal o jeito dele expressar isso aí” (ROSSI, 2009, p. 49). A arte-educadora insiste: – Então você valoriza a arte porque é uma expressão do artista? A estudante confirma: “É uma expressão do artista. Ele tem o direito de fazer como quiser e também do jeito que ele sabe fazer” (ROSSI, 2009, p. 49).

A partir da valorização da autoridade do artista, os alunos mudam a maneira de encarar os sentimentos presentes na imagem. A relação imagem-artista deixa claro que a responsabilidade pelo significado está a cargo do artista. Gradativamente o leitor vai aceitando que poderá haver mais de uma interpretação válida para a imagem, deixando de se sentir um decifrador das intenções do artista, para trazer à tona a sua própria interpretação.

Na relação imagem-leitor (I-L), há consciência da atribuição de sentidos pelo aluno. Esse pensamento característico do Nível III propõe que o leitor dê sentido a obra a partir da sua consciência. Com o desenvolvimento do pensamento formal é possível refletir sobre si próprio, ou seja, refletir sobre os próprios processos do pensamento. “No campo da leitura estética isso significa adquirir a consciência de sua atividade interpretativa” (ROSSI, 2009, p. 53).

A autora pontua que nesta relação, o leitor assume um papel ativo na construção dos significados da imagem. O seu diálogo com uma estudante de 14 anos demonstra a relação imagem-leitor quando Maria Helena Wagner Rossi lhe pergunta: – Então arte não é só para vender? E a resposta é: “Às vezes sim, mas na maioria das vezes você olha mais para interpretar, para você ver o quadro, parar e pensar” (ROSSI, 2009, p. 55). A arte-educadora, prossegue, questionando: – O que faz esta imagem ser boa? A entrevistada diz: “O modo de a pessoa ver e interpretar. Cada um tem um jeito de interpretar. A imagem faz a pessoa parar para pensar. Às vezes a pessoa que vê esta imagem está passando por um momento assim... com

alguma coisa a ver, não é? E às vezes dá uma ideia na cabeça dela” (ROSSI, 2009, p. 55). A pesquisadora ainda pergunta: – A sua interpretação não tem que ser igual a da pessoa que fez a obra? E a estudante afirma: “Não, cada pessoa interpreta de um jeito. Eu vejo isso. A pessoa que fez pode ter imaginado outra coisa” (ROSSI, 2009, p. 55).

Esse diálogo demonstra que o adolescente, de posse das habilidades formais, teoricamente, é consciente de seu papel de leitor de obras de arte, pois tal pensamento se desenvolve quando o adolescente passa a refletir sobre o próprio pensamento.

Ao abordar sobre como os alunos interpretam a imagem, Rossi (2009) traz a narrativa como modo de relacionar os elementos da imagem com alguma coisa que aconteceu ou que pode acontecer para o leitor. Usando para interpretar a imagem, a narrativa é uma forma “persistente em contextos sem familiaridade com arte, e não desaparece no Ensino Médio” (ROSSI, 2009, p. 61). Ao descrever uma possível história, a narrativa torna a imagem animada, ou seja, a imagem é ligada a algo ou a alguém, tipo de contexto encontrado no primeiro nível do desenvolvimento estético.

Assim como a narrativa, a interpretação também pode relacionar-se a leituras que demonstram pouca familiaridade com a arte, evidenciando-se apenas elementos concretos da imagem. Todavia, pode haver uma evolução na interpretação estética, pois “as teorias do desenvolvimento cognitivo explicam que o pensamento formal sucede o pensamento concreto no início da adolescência, proporcionando um acréscimo no nível de abstração dos indivíduos” (ROSSI, 2009, p. 65). Para a autora, com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o leitor pode transgredir a concretude do que está representado na imagem, para interpretá-la simbolicamente. É a partir dos conceitos e das ideias desenvolvidas pelo aluno, que ele passa a considerar, ou não, o sentido subjetivo da imagem.

Outra palavra utilizada por Rossi (2009) em sua pesquisa é julgamento, que de acordo com ela é usada na leitura estética, para definir o ato de julgar, de avaliar, de decidir acerca das qualidades das imagens analisadas. Para a arte-educadora a avaliação da qualidade da imagem parte de experiências reais do leitor, que fazem com que ele utilize determinados critérios, a partir do modo como compreende o mundo. “O julgamento nunca é demasiadamente separado do gosto pessoal. [...] Vê-se que o papel do julgamento na leitura estética não é complementar, mas constitutivo do processo que origina a compreensão estética, que, por sua vez, é

constituente da construção de nossa própria compreensão como seres humanos” (ROSSI, 2009, p.71).

O julgamento fica evidente quando a pesquisadora pergunta para uma criança de nove anos de idade, o que uma imagem precisa para ela ser boa, e ela responde: “Tem que ter cor” (ROSSI, 2009, p.71). A cor também é um critério utilizado por outra criança de oito anos, que ao responder se uma determinada imagem era boa, diz: “Não. Está muito feia!” (ROSSI, 2009, p.71). A arte-educadora então lhe pergunta: – O que é feio na imagem? E a resposta é: “Não é colorido” (ROSSI, 2009, p.71). E Rossi, insiste: – Mais alguma coisa a deixa feia? “Não”. Ao perguntar para uma criança de 10 anos se uma imagem era boa ou ruim, a pesquisadora ouve como resposta: “Boa. Porque a cor que eu mais gosto é azul, e tem bastante azul” (ROSSI, 2009, p.71).

Como se pode verificar, o julgamento é estruturado em critérios que definem a qualidade de uma imagem ou obra, no caso desses estudantes é a cor, pois as crianças tendem usá-la como principal argumento em suas leituras. Mas no início da adolescência ainda existe uma concepção de qualidade por meio da presença de cores.

Em contextos em que a leitura estética é estimulada, há uma transformação na concepção da cor, que passa a ser tratada como constitutiva da expressividade da obra e não mais como elemento isolado. Isso acontece, enquanto o critério da expressividade vai sendo gradativamente priorizado. (ROSSI, 2009, p. 76).

Além da cor, Rossi (2009) também pontua que o tema é outro elemento usado como critério de julgamento da imagem. Ela afirma, no entanto, que o tema como critério de julgamento é usado de duas formas: concreto e abstrato. “No primeiro, uma imagem é ruim, porque mostra ‘um menino de rua’ e, no segundo caso, essa imagem é ruim, porque mostra ‘a exclusão social’. Nesse último há maior complexidade de natureza cognitiva, pois mostra as habilidades formais em ação” (ROSSI, 2009, p. 77). Dessa forma, a autora aponta que no julgamento de crianças das séries iniciais com pouca familiaridade com imagens, o critério do tema pode aparecer de quatro maneiras: A criança emite um juízo positivo para qualquer imagem; A criança tem a necessidade do reconhecimento do tema; A criança prefere a presença de pessoas ou de animais na imagem; A criança considera a natureza moral da imagem.

Maria Helena Wagner Rossi (2009) também assinala que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, embora ainda exista o julgamento pelo tema, ele aparece com menor frequência. Além de critérios como “o realismo da imagem” que valoriza a semelhança com o real e o critério “da expressividade da obra”, considerando que nem sempre o mais belo é o melhor, também há outros critérios, como a “maestria do artista”, “a utilidade da obra” e “a criatividade do artista”. Todos esses critérios fazem parte da construção de julgamentos que a autora constatou a partir dos resultados analisados em sua pesquisa.

A pesquisadora aponta que ao falar sobre o tema, há uma tendência geral das pessoas verem coisas concretas ou fatos acontecendo nas imagens, mesmo as abstratas. Rossi (2009) observa que ao julgar as imagens, utilizam dos mesmos critérios que usam para julgar coisas da realidade. Nos primeiros estágios do desenvolvimento estético, há a tendência em unificar os termos bom e belo, sendo que o conceito de bom vincula-se ao julgamento moral. O julgamento pelo tema no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é presente em alunos com e sem familiaridade com arte, mas os sem familiaridade enfocam mais acentuadamente o tema no sentido concreto, e os com familiaridade, de modo mais subjetivo e abstrato. De acordo com Maria Helena Wagner Rossi (2009), o julgamento pelo tema como algo fisicamente representado é visto em falas como: “Porque mostra prostitutas¹⁸.”; “Porque é uma pessoa que está sofrendo¹⁹.” e “É boa no sentido que não tem briga, coisas assim. Ela está calma, quieta. Não tem ninguém incomodando ela²⁰”.

Quanto ao julgamento pelo tema como algo abstrato e subjetivo, Rossi (2009) traz exemplos como: “Porque ela está expressando tristeza²¹.”; “Porque a prostituição é uma coisa muito ruim²²”. Também sobre a Fig. 3: Lasar Segall, *Rua de Erradias*, Rossi (2009) aponta que um estudante de 16 anos diz sobre a imagem ser boa ou não: “Porque representa a liberdade. Liberdade é uma coisa boa”. Ao questionar se aquelas mulheres fossem prostitutas, a imagem ainda seria boa, a resposta do estudante é: “Seria ruim.” A pesquisadora pontua que se os

¹⁸ Estudante de 15 anos, sobre a Fig. 3: Lasar Segall, *Rua de Erradias*.

¹⁹ Alunos de 16 anos, sobre a Fig. 1: Cindy Sherman, *Sem título nº 96*.

²⁰ Também sobre a Fig. 1: Cindy Sherman, *Sem título nº 96*, fala de outro estudante de 17 anos.

²¹ Ainda sobre a Fig. 1: Cindy Sherman, *Sem título nº 96*, fala de estudante de 17 anos.

²² Sobre a Fig. 3: Lasar Segall, *Rua de Erradias*, fala de estudante de 15 anos.

adolescentes não convivem com imagens, continuam sem acesso à atribuição de significados mais abrangente, subjetivos e abstratos, destacando que

nos meios ricos em imagens, a maioria compreende que elas são sobre coisas, embora não as representem diretamente. Mas, de qualquer modo, enquanto o julgamento focar o tema como critério, os juízos serão os mesmos para a imagem e para o que ela representa, caracterizando um pensamento estético ainda ingênuo (ROSSI, 2009, p. 82).

O julgamento da imagem tomando como critério o realismo faz parte do repertório do vocabulário dos leitores que acreditam que quanto mais próxima do real, melhor é a imagem. Assim como o tema, o conflito de julgamento pelo seu realismo é presente desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Maria Helena Wagner Rossi observa que os alunos familiarizados com arte usam o realismo desde as séries iniciais, enquanto que os não familiarizados começam a usá-lo mais tarde. Ela assevera:

Ao redor da 5ª ou 6ª séries, enquanto os alunos sem familiaridade com arte alcançam a culminância no uso do realismo, os familiarizados já o estão depreciando. Eles menosprezam a facilidade do ato de “bater uma foto”, em comparação ao trabalho do artista, que começa a ser valorizado pela habilidade em expressar ideias. No final do Ensino Fundamental, o uso deste critério tende a diminuir no julgamento dos alunos sem familiaridade com arte, enquanto os familiarizados o abandonam, para dar lugar ao critério da expressividade (ROSSI, 2009, p. 90-91).

No quinto capítulo de seu livro, “A leitura de diferentes materiais”, Rossi (2009) defende o uso de diferentes materiais para a realização da leitura em sala de aula. Considerando que a presença física do leitor em uma instalação é insubstituível, mas sabendo que muitos estudantes podem não ter acesso a esse tipo de arte e jamais vivenciem um encontro estético dessa natureza, a autora questiona como fazer para que os alunos conheçam esse tipo de produção artística da contemporaneidade? Ela ainda pergunta:

Se a reprodução fotográfica for considerada imprópria para ser usada como material em sala de aula, como os alunos saberão de sua existência? Como responderemos às questões pertinentes a tal tipo de leitura? O que acontece na mente do aluno quando ele vê uma fotografia de uma instalação? É possível uma leitura? De que tipo? Temos o direito de sonhar ao aluno o conhecimento da existência de instalações? (ROSSI, 2009, p. 99-100).

Assim, ao analisar os depoimentos dos alunos frente à imagem da instalação (Fig. 4) *É um Homem, Sem Título Parte II*, 1989-90, Anish Kapoor, a arte-educadora afirma ter obtido algumas respostas e algumas questões. Sobre a imagem, um estudante de 12 anos diz: “O artista fez isto para representar que ele tirou essas pedras do mar e elas ficaram azul. E esta [pedra] aqui, para representar que era uma esponja, que ela é feita de espuma” (Rossi, 2009, p. 100). Ao interpretar a imagem da instalação, Manuela, de 11 anos, apresenta uma leitura sofisticada, dizendo ser “um lugar bem deserto assim, com bastante paz. E... Estas pedras azuis assim são... não sei, seria um caminho para alguma coisa, para você chegar ali onde tem aquela... essa coisa ali. (Aponta a pedra amarela na imagem)” (Rossi, 2009, p. 101). A pesquisadora incentiva a estudante a dar um título à imagem, conforme seu pensamento e Manuela, nomeia como “A chegada”. Maria Helena Wagner Rossi (2009), observa que leitores mais velhos também divergem em suas leituras, mas mesmo frente à representação bidimensional de uma instalação, os alunos se empenham na atribuição dos significados.

Há um longo caminho a ser percorrido pelos alunos até uma compreensão mais adequada ao mundo da arte. A arte aborda uma infinidade de temas sobre o humano, os quais somente serão acessíveis para os que tiverem condições para uma interpretação que se afaste do concretamente representado. [...] cabe ao professor decidir que tipo de imagens deve trazer para sala de aula. Mas não podemos negar que, mesmo em fotografias, as instalações provocam ricas interpretações dos nossos alunos. Isso significa que elas podem servir como material de leitura, possibilitando o enriquecimento do conhecimento estético (ROSSI, 2009, p. 103-104).

Ao abordar diferentes materiais para leitura em sala de aula, a pesquisadora não deixou de fora uma imagem publicitária, considerando que há muitas décadas elas aparecem na cultura de massa, se tornando presentes no dia a dia de todos. Segundo a autora, os materiais do cotidiano, como as imagens de revistas, pôsteres cinema, quadrinhos, entre outras, incluindo as publicitárias são metafóricas e podem ser analisadas em sala de aula, promovendo a discussão estética. Rossi (2009 p. 104) aponta que apenas alunos do final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio perceberam que a imagem publicitária (Fig. 5) que estavam analisando tinha como objetivo vender um produto para as mulheres, argumentando que assim elas poderiam seduzir os homens. A autora concluiu que a confrontação de suas hipóteses e a indução para decifrar a mensagem (proposta pelo emissor) não foram suficientes para a maioria dos alunos. Os estudantes do final do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio tem mais possibilidade para interpretar metáforas, no entanto, mesmo assim, alguns ainda não conseguem entender a ligação da propaganda do homem-cacto com a sandália. Um estudante de 14 anos diz: “Estou vendo um homem-cacto verde. É uma propaganda. Uma sandália. Parece que o homem está em um deserto.” Rossi questiona se existe relação entre a sandália e o homem-cacto no deserto e a resposta é: “Não. Se fosse mulher, até poderia usar sandália, mas homem não.” Já outro aluno de 14 anos demonstrou compreender de imediato a mensagem do comercial, emitindo um juízo negativo ao ser questionado pela autora sobre o que estava vendo, disse:

A propaganda de uma sandália. Quem fez o trabalho usou a forma física do homem para induzir as mulheres a comprar essa mercadoria. Quem fez o trabalho tentou conciliar a sandália com a conquista do homem. Uma sedução, principalmente a prazeres. O homem foi colocado no desenho de um cacto no deserto. Também está explicando, bem destacado, que para envolver os homens teria que usar essa sandália. Usando essa sandália seria mais fácil envolvê-los (ROSSI, 2009, p. 109).

Então, Rossi questiona o que o estudante achou da ideia. E ele responde: “Foi bem criativa, só que tem o lado negativo, porque eles estão usando a forma física do homem. É uma exploração do físico para fazer com que a mulher compre o produto” (ROSSI, 2009, p. 109).

Além da imagem da instalação de Kapoor e da imagem publicitária, Maria Helena Wagner Rossi (2009) inclui a instalação interativa “Trans-e: my body, my blood” de Diana Domingues (Fig. 6). A instalação exposta na UCS, em Caxias do Sul, visitada pelos estudantes envolvidos na pesquisa oferecia a vivência do participante em um ritual eletrônico com três estágios, que se sucediam pela ação de quem estivesse caminhando pela sala. A pesquisadora observa que de acordo com a artista: “Pela amplificação dos sentidos, a pessoa ‘tem visões’ como se tivesse recebido poderes xamânicos. Para cada estágio, aparecem diferentes imagens. Quanto mais a pessoa adentra a sala, mais profundo ‘se torna’ o transe” (ROSSI, 2009, p. 110). Ao analisar as leituras dos estudantes em sua vivência na instalação, a arte-educadora pontuou que os alunos sem familiaridade com a arte enfocaram a relação da obra com o mundo nela representado.

Franciele (12 anos e meio) confirmou a sua concepção de que a arte serve para mostrar o mundo, tal qual ele é: o autor é uma pessoa que se envolveu em algo e quer simplesmente mostrar isso. Por isso não viu relação entre os

elementos da obra, o que indicaria uma leitura mais madura (ROSSI, 2009, p. 113).

Já, de acordo com a autora, Manuela de 11 anos vivenciou sua estada na sala com muito prazer, deixando-se levar pela magia dos sons e das imagens. Quando perguntada pela pesquisadora o que ela pensou enquanto andava pela sala, Manuela lhe respondeu: “Eu pensei que eu estivesse em outro lugar bem diferente, no espaço” (Rossi, 2009, p. 115). A professora então lhe pergunta se as imagens diziam algo e ela responde: “Sim, aparecia um monte de planetas. Parecia o espaço, o infinito” (Rossi, 2009, p. 115). E Rossi questiona-lhe sobre o que será que a artista estaria pensando quando escolheu aquelas imagens. Manuela diz: “Ela estava pensando em coisas bem diferentes... em lugares bem diferentes e com um monte de coisas que ninguém ainda tinha pensado” (Rossi, 2009, p. 116). Rossi, complementa, perguntando ela achou boa e sua resposta é: “Sim, ótima! É alegre, interessante, chama bastante a atenção” (Rossi, 2009, p. 116). Rossi então questiona se as imagens são boas mesmo mostrando alguns assuntos ruins e a resposta da estudante demonstra que em seu julgamento ela não funde os termos bom e belo. Diz Manuela: “Eu acho que pode ter beleza sim. Principalmente porque mostra a realidade... a verdade” (Rossi, 2009, p. 116). Rossi pergunta-lhe se a arte tem a ver com a verdade, se não importa se a imagem é feia ou triste e a aluna afirma: “Não importa, porque as imagens tristes também são ótimas. Como eu falei da Guernica, tem bastantes coisas tristes, como gente passando fome, tristes...” (Rossi, 2009, p. 116). Rossi lhe indaga se mesmo assim ela achou boa e ela diz que é “ótima!”.

Essas falas são apenas uma amostra das inúmeras respostas que Rossi coletou no decorrer de seu estudo, tanto de alunos dos primeiros e últimos anos do Ensino Fundamental, como alunos do Ensino Médio. Ao ponderar algumas considerações sobre a vivência na instalação interativa, Rossi declara:

As crianças (e mesmo alguns adolescentes) demonstraram uma motivação, acompanhada de um sentimento de euforia, que não apareceu durante as entrevistas nas escolas. Os aspectos lúdicos da instalação foram assimilados pelos alunos, que manifestaram abertamente o prazer de vivenciar a interatividade eletrônica (ROSSI, 2009, p. 120).

A autora observa que a experiência em uma instalação não deveria ser boa apenas por ser “diferente”, fora da sala de aula. Assim, ressalta a importância de

oportunizar, aos alunos, o convívio não só com a arte eletrônica, mas com instalações em geral. No entanto, ela também assinala que mesmo com o deslumbre dos aparatos eletrônicos, em ambas as situações (tanto com o uso imagens de obras de arte (como pinturas) ou com diferentes materiais) os alunos demonstram o mesmo tipo de interpretação e julgamento “o leitor, na arte interativa, além de ser o coautor da obra a qual não ganha vida sem a sua ação, constrói também uma compreensão através da interpretação” (Rossi, 2009, p. 121). A pesquisadora complementa afirmando que é por isso que

os nossos alunos continuarão a fazer indagações às obras e às imagens em geral, visando à compreensão, pois ainda há em comum entre todos os tipos de artes visuais – mesmo as que rompem com a hegemonia do olhar, como é o caso das instalações – a busca de significados. Qual é a função da construção de significados, é o que devemos nos perguntar, como professores de arte (ROSSI, 2009, p. 122).

Ao encerrar este subcapítulo, dedicado à leitura de diferentes materiais no estudo de Rossi, considerado pela autora desta monografia importante e necessário para todo arte-educador, porque vai além da reprodução de imagens fixas geralmente utilizadas em sala de aula, também não se pode deixar de mencionar o capítulo seis do livro “Imagens que falam: Leitura de arte na escola”. Nele, a autora propõe facilitar o entendimento do pensamento estético, simplificando seu desdobramento sobre a relação que o leitor estabelece entre a imagem e o mundo nela representado. As relações de imagem-mundo tipo 1 e 2, já citadas anteriormente, correspondem ao mundo físico e concreto, já a relação imagem-mundo tipo 3, desloca a responsabilidade da existência da obra para o mundo interior do produtor.

De acordo com Rossi (2009), as relações imagem-artista e imagem-leitor são as mais complexas do ponto de vista estético e cognitivo. Na relação imagem-artista, o leitor concede ao artista o poder de definir a obra, já na relação imagem-leitor, o leitor se autoriza a dar um significado à obra, assumindo papel ativo na leitura. A autora afirma que para cada uma das relações corresponde um conjunto de ideias (níveis), que ajudam a interpretar e julgar as obras. Os níveis já foram aqui abordados, mas é importante reforçar que o Nível I reúne características cognitivas encontradas nas relações de imagem-mundo 1 e 2. O Nível II, caracterizado pela transição de um pensamento que enfoca as relações mais ingênuas, bem como as

mais sofisticadas, reúne em torno da relação imagem-mundo 3, algumas características de uma relação mais ingênua e realística (imagem-mundo tipo 2), e de uma relação mais complexa e mentalística (imagem-artista). E o Nível III que, mesmo com diferenças de nível de complexidade, acontece em torno das relações de imagem-artista e imagem-leitor. A autora pontua que “os três níveis podem ser encarados como uma estrutura que explicita a natureza do desenvolvimento estético de alunos da Educação Básica que, nos limites de sua pesquisa, envolve alunos da cidade de Caxias do Sul, RS” (ROSSI, 2009, p. 127). Além disso, de acordo com a pesquisadora, as construções no domínio da leitura estética dependem de inúmeras variáveis, mas que principalmente o desenvolvimento de leituras mais sofisticadas e autônomas aparecerá em meios em que a discussão estética existe e é privilegiada.

Ao pensar o significado da leitura estética na escola, seja para vida ou apenas para o exercício escolar, Rossi deixa seu reconhecimento a centenas de professores, que segundo ela, vem fazendo com que milhões de alunos sejam beneficiados por meio de novas abordagens que respeitam a disciplina arte como conhecimento constitutivo do ser humano, que tem lugar de valor na hierarquia das disciplinas escolares. A autora afirma, ainda, que

uma proposta de leitura estética é adequada quando considera as condições de construção do conhecimento dos alunos, isto é, “quando” eles podem usar os ensinamentos (questionamentos) do professor de modo significativo para enriquecer a interpretação e a consequente compreensão estética (ROSSI, 2009, p. 132).

Considerando que cada vez mais as pesquisas contemporâneas no Ensino da Arte vêm comprovando que a leitura estética vem ocupando um lugar tão importante na escola como a produção artística, o conhecimento dos estudos de Rossi é fundamental para os professores que trabalham esse componente curricular. Para melhor planejar e qualificar suas aulas de Arte é preciso, portanto, que o arte-educador conheça o desenvolvimento do pensamento estético de seus alunos e o nível de familiaridade com a arte, para poder saber quais imagens e quais leituras são mais adequadas em cada momento de suas vidas. Desse modo, sejam imagens da arte, do cotidiano ou da publicidade, em diferentes linguagens e suportes, a leitura vai muito além do exercício escolar, pois possibilita que estudante interprete a arte e o mundo e amplie a compreensão das questões que o cercam.

3.2 A PESQUISA LONGITUDINAL DE ROSSI

De 1997 a 2004, Maria Helena Wagner Rossi realizou um estudo longitudinal para investigar o processo de desenvolvimento do pensamento estético de estudantes do ensino fundamental em função de uma exposição sistematizada a atividades de leitura e discussão estética durante o processo de escolarização. Durante os oito anos da pesquisa, uma turma (grupo experimental) foi acompanhada da 1ª à 8ª série, realizando 96 sessões de leitura de imagens e discussão estética em sala de aula e em exposições de arte.

Uma vez por ano, os alunos do grupo experimental frequentavam exposições de arte em espaços expositivos da cidade, como: as instalações interativas virtuais, *Trans-e: my body, my blood* e *In(s)na(k)ers*, ambas de Diana Domingues; a II Bienal do Mercosul; a exposição itinerante do acervo do MARGS (Museu de Arte do Rio Grande do Sul), apresentada no Museu Municipal de Caxias do Sul e algumas exposições individuais e coletivas de artistas locais e do estado.

Em cada ano, um grupo de controle foi constituído para comparar o pensamento estético construído pelo grupo experimental. Esses grupos eram constituídos por uma classe da mesma série em que estava o grupo de controle. Os grupos de controle tinham aulas de artes visuais rotineiras, com a mesma professora do grupo experimental, sem ênfase em atividades de leitura e discussão estética.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de Caxias do Sul²³. A seleção da amostra foi por conveniência, devido à facilidade de acesso à escola pela pesquisadora. A população atendida era de classe média, os estudantes do grupo experimental tinham pais das mais variadas ocupações, tais como: empresários, profissionais liberais, motorista, porteiro, costureira, manicure, entre outras.

A abordagem pedagógica priorizou o questionamento das hipóteses dos alunos, seguindo uma orientação construtivista, visando à construção de uma

²³ O nome da escola é omitido para preservar o sigilo e a privacidade dos participantes.

compreensão estética mais sofisticada²⁴ do ponto de vista estético e mais complexa do ponto de vista cognitivo.

O estudo avaliou o crescimento das ideias estéticas dos estudantes do grupo experimental em comparação com as do grupo de controle, fundamentado pela literatura²⁵ e pelas pesquisas anteriores de Rossi.

Os dados mostraram que os alunos do grupo experimental alcançaram um grau de sofisticação e complexidade em sua compreensão estética não esperada para sua idade. Em pesquisas anteriores de Rossi e, também, nas de Michael Parsons e de Abigail Housen, ideias estéticas alcançadas pelos alunos do grupo experimental aos nove anos só apareceram a partir dos 12 anos de idade. Nas pesquisas de Freeman e Sanger, essas ideias aparecem aos nove anos em grupos de estudantes com familiaridade com arte. Estudantes dos grupos de controle seguiram apresentando ideias estéticas compatíveis com as encontradas na pesquisa de tese de doutorado que gerou o livro “Imagens que falam” (ROSSI, 2009), nos respectivos níveis de escolarização. Além disso, os estudantes do grupo experimental apresentaram um nível superior de fluência verbal, argumentação e criticidade.

O estudo mostrou que uma aula mensal de leitura de imagem e discussão estética que respeite e considere os limites e as possibilidades dos estudantes na construção do pensamento estético é suficiente para que os estudantes possam interagir com a arte de maneira significativa, possibilitando uma compreensão estética enriquecedora em suas vidas.

Os estudantes foram divididos em dois grupos durante oito anos. Foi um grupo experimental e oito grupos de controle, devido às exigências da pesquisa. Foi um grupo para cada série, para que não fossem “contaminados” pela experiência. Com o grupo experimental, a pesquisadora realizou uma exposição sistematizada de atividades de leitura e discussão estética. Enquanto isso, o grupo de controle (de cada ano) seguia com as aulas de artes visuais rotineiras, sem ênfase nessas atividades. A abordagem pedagógica priorizou o questionamento das hipóteses dos

²⁴ O termo “sofisticada” se refere às ideias mentalísticas na teoria de Rossi (2009). As ideias estéticas mentalísticas são as que apresentam maior complexidade e sofisticação dos pontos de vista cognitivo e estético. O termo “mentalística” é usado por Freeman e Sanger (1995).

²⁵ “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. Disponível em: <<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura>>. Acesso em 26 jul. 2020.

alunos como meio de promover uma compreensão estética mais sofisticada complexa e adequada ao mundo da arte. O estudo avaliou o crescimento das ideias estéticas dos estudantes do grupo experimental em comparação com as dos grupos de controle. O crescimento considerou a literatura e as pesquisas anteriores ou concomitantes de Maria Helena Wagner Rossi, como a desenvolvida de 1996 a 2000, que vimos anteriormente e que resultou no livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola”.

3.3 AUTORES QUE ABORDAM OS ESTUDOS DE ROSSI

A relevância das pesquisas de Maria Helena Wagner Rossi ultrapassa as fronteiras do Brasil. No decorrer desta investigação realizamos o levantamento da presença de seus estudos acerca do desenvolvimento estético e constatamos que seu nome não é apenas citado em vários artigos acadêmicos, dissertações e teses, como também é tema de publicações sobre o assunto como anteriormente mencionado. Entre essas publicações destaca-se o recente artigo de Hamlet Fernández Díaz (2020). Doutor em Ciências em Arte e Bacharel em História da Arte pela Universidade de Havana, Cuba, o professor da Faculdade de Artes e Letras da Universidade de Havana abordou as pesquisas realizadas por Rossi de 1996 a 2004, em artigo resultante de seus estudos de pós-doutorado realizados no Brasil, especificamente, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, em Minas Gerais, MG. O artigo traz um estudo crítico sobre a investigação empírica de Rossi, e foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa. Díaz analisa os problemas relativos ao ensino das artes visuais, os objetivos e características gerais da pesquisa empírica de Maria Helena, como foram interpretados os dados e a epistemologia envolvida. O artigo está disponível na íntegra no no Anexo A desta monografia.

Além de Díaz, existem aproximadamente 96 citações dos estudos de Rossi em outros trabalhos de cunho acadêmico, segundo o Google Acadêmico²⁶, entre eles, algumas dissertações de mestrado que utilizaram a obra da pesquisadora como referencial teórico, como o trabalho “Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos”, defendida por Maristela

²⁶ Ferramenta que permite pesquisar trabalhos acadêmicos, literatura, jornais de universidades e artigos variados. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

Sanches Rodrigues, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2008. Outra dissertação de mestrado em que o trabalho de Rossi é referência é “Aprendizagem do conceito de estética: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de artes visuais”, defendida por Luzanir Luíza de Moura Peixoto, na Universidade Católica de Goiás em 2011. Em 2018, Simone Koubik Bortolanza, apresentou a dissertação de mestrado “Artista-professora-pesquisadora: uma reflexão sobre ensinar arte para alunos do 4º ano de ensino básico a partir da obra Bichos Urbanos”, na Universidade Federal do Paraná, trabalho em que as pesquisas de Maria Helena Wagner Rossi também fundamentam os estudos da autora. O artigo “Desenvolvimento estético em crianças, adolescentes e jovens adultos” de Teresa Almeida Rocha, Fransisco Peixoto e Saúl Neves Jesus foi publicado pelo Centro de Investigação em Educação no Instituto Universitário (ISPA), em Lisboa, Portugal referenciam o livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola” de Rossi.

A professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mara Magero Galvani, em sua dissertação de mestrado na UFRGS, “Leitura e releitura no ensino fundamental: cidade e arte”, dedica um subcapítulo à Maria Helena Wagner Rossi, na qual fala de sua pesquisa de desenvolvimento estético com o Ensino Básico.

Além de dissertações e teses há 258 citações de seu livro “Imagens que falam: leitura de arte na escola”²⁷ em outras publicações, conforme alguns exemplos a seguir: O artigo “Leitura de imagem: resgatando a história e ampliando possibilidades” publicado na revista Educação & Realidade, da UFRGS, pela professora doutora Mara Magero Galvani, em 2005. Em uma tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) intitulada “Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000), de 2003, o autor João Batista Gonçalves Bueno também cita o livro da professora Rossi. Um grupo de pesquisa chamado Mediação Arte/Cultura/Público coordenado pela professora doutora Mirian Celeste Martins, em 2006, publica o artigo Curadoria Educativa: inventando conversas pela revista Reflexão e Ação, do departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que fala do livro “Imagens que falam” em sua edição de 2003. Ao defender sua tese “Gênero e Media: estereótipos das masculinidades na publicidade das revistas masculinas

²⁷ Informação do Google acadêmico. Disponível em: <
https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=10002085636235521128&hl=pt-BR&as_sdt=2005>.
Acesso 26 jul. 2020.

em Portugal”, para o grau de doutora em comunicação social, a autora Soraya Maria Bernardino Barreto Januário, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, em Portugal, cita o livro de Rossi em sua edição de 2006. Talita Eloá Mansano Navarro, também cita Maria Helena Wagner Rossi ao defender sua tese de mestrado na área de ciências biológicas na Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Utilização didática de imagens por formadores de futuros professores de ciências”, em 2013.

O livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola”, também é referência na proposta curricular²⁸ do componente Arte da rede municipal de ensino de Florianópolis, SC, de 2008. No documento Rossi é citada junto a outros autores do ensino da Arte que em suas abordagens pedagógicas dão ênfase ao uso da imagem na sala de aula, como Barbosa (1991), Ramalho e Oliveira (1998), Pillar (2001) e Buoro (2002).

Gráfico 1 - Citações por ano, de 2002 a 2017



Fonte: Google acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=nS75GkUAAAAJ&hl=pt-BR#d=gsc_md_hist>. Acesso em 25 mai. 2020.

²⁸ Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_04_2018_14.01.14.62a2765c21e81be772971fd729542791.pdf>. Acesso em 30 jun. 2020.

Gráfico 2 - Citações de 2004 a 2020



Fonte: Google acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=nS75GkUAAAAJ&hl=pt-BR#d=gsc_md_hist>. Acesso em 25 mai. 2020.

Assim como é referida em muitas publicações, Rossi também é autora de uma longa lista de publicações, entre elas, artigos e capítulos em livros sobre arte-educação, tais como:

- ROSSI, Maria Helena Wagner. A abordagem triangular nos estágios de docência de Artes Visuais da UCS. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 333-352.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. O desenvolvimento do pensamento estético no ensino fundamental. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, v., p. 285-292.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Mediação Estética: o que temos? O que precisamos?. In: Anderson Pinheiro. (Org.). *Diálogos entre arte e público*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, v. 1, p. 73-77.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes visuais*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 23-35.
- Além das edições já listadas, Maria Helena Wagner Rossi tem vários trabalhos publicados em diferentes instituições do país, dedicados à formação de professores, entre elas, na Fundação Iberê Camargo. Para o Programa Escola: Guia do Professor, a autora escreveu o texto “Algumas reflexões sobre leitura de imagens”, com o objetivo de orientar professores da rede de ensino a trabalhem com

obras de Iberê Camargo. Ela também publicou “A estética no ensino das artes visuais”, no Museu para Todos, espaço do portal da Pinacoteca do Estado de São Paulo, que busca contribuir para a relação da arte e da educação. Rossi contribuiu, ainda, para a 103ª edição “Imagem e ensino: possíveis diálogos”, da revista EM ABERTO, em 2018. A revista, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem uma proposta monotemática destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira.

Também em 2018, foi lançado pela editora Atena, o livro eletrônico “Reflexões sobre a arte e seu ensino”. Entre os vários autores da arte-educação participantes do livro, por meio digital, é citado, na página 271, parte do artigo “Subsídios para a Mediação em Museu de Arte”: A coleção preparação”, de Maria Helena Wagner Rossi, produzido para o XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), em 2014.

No livro “Mediação: provocações estéticas”²⁹, publicado pela Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, de outubro de 2005, Rossi é citada como teórica de desenvolvimento estético junto a Michael Parsons, Abigail Housen e Terezinha Franz, “todos eles, autores fundamentais para os estudos que envolvem a mediação” (MARTINS, 2005, p. 7). Além, as pesquisas de Rossi foram citadas no segundo volume do International Handbook of Research In Arts Education³⁰, editado por Liora Bresler em 2007.

Como é possível verificar nesta seção, não podemos deixar de destacar que Rossi é referência no ensino da Arte brasileiro. O nome da pesquisadora aparece ao lado das maiores autoridades que consolidam a história da educação, da arte-educação e que têm estudos voltados às abordagens contemporâneas da Arte em sala de aula no país e no exterior. Entre as pesquisadoras e arte-educadora brasileiras o nome de Maria Helena Wagner Rossi surge ao lado de nomes como de Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Rosa Iavelberg, Terezinha Sueli Franz e Analice Dutra Pillar.

²⁹ Mediações: provocações estéticas – Mirian Celeste Martins (editora acadêmica e organizadora); Instituto de Artes; Pós-Graduação; volume 1, número 1; 144 páginas; R\$ 15, 00. Informações: (11) 6166-6500; mediação_arte@yahoo.com.br; www.ia.unesp.br e www.rizomacultural.com.br

³⁰ Tradução nossa: Manual Internacional de Pesquisa em Arte Educação.

4 PESQUISA DE CAMPO

De abril a junho de 2020 realizou-se uma pesquisa de campo com o objetivo de levantar a relação dos professores que trabalham como o componente curricular Arte, com a leitura de imagem, bem como mapear o alcance dos estudos de Maria Helena Wagner Rossi na escola e suas contribuições para o trabalho realizado por arte-educadores do ensino regular no Brasil. Para proceder tal investigação elaborou-se um questionário³¹ por meio do Google Forms³², contendo 21 questões, sendo a última dedicada a um espaço disponível para as considerações ou comentários dos professores respondentes.

Para divulgação do questionário a autora deste trabalho contou com o auxílio do corpo docente dos cursos de Artes Visuais (Licenciatura e Bacharelado) e demais áreas da educação da UCS, além do Arte na Escola/Polo UCS, coordenado pela Profa. Ma. Sinara Maria Boone que, com o apoio do estagiário Gabriel Marques da Silva, entrou em contato com os 62 polos do Instituto Arte na Escola do país. O questionário também foi divulgado pela direção da Associação Riograndense de Artes Plásticas Francisco Lisboa (Chico Lisboa), através do contato da orientadora deste estudo, Profa. Dra. Mara Aparecida Magero Galvani. O apoio na divulgação da pesquisa das instituições mencionadas teve como propósito alcançar as diversas regiões do Brasil, o que foi possível verificar na análise das respostas dos 40 participantes do questionário os quais apresentaram diferentes perspectivas acerca das possibilidades de leitura de imagem em sala de aula.

Assim, foi possível verificar a partir das 40 respostas da primeira questão, que deveria indicar a cidade e o estado em que se localiza a instituição de ensino de atuação do professor(a), que os respondentes do estado do Rio Grande do Sul são de Caxias do Sul, Flores da Cunha, Farroupilha, Porto Alegre e Ivoti. Do estado vizinho, Santa Catarina, participaram professores dos municípios de Gaspar, Treze de Maio e Florianópolis. Também contamos com professores de São Paulo, capital e de outras cidades do estado, como Bauru, São Bernardo do Campo, Taquaritinga, São Roque, Santa Rosa de Viterbo e Botucatu. Do estado de Minas Gerais, os participantes lecionam nas cidades de Ipatinga e Uberlândia. Ainda responderam ao

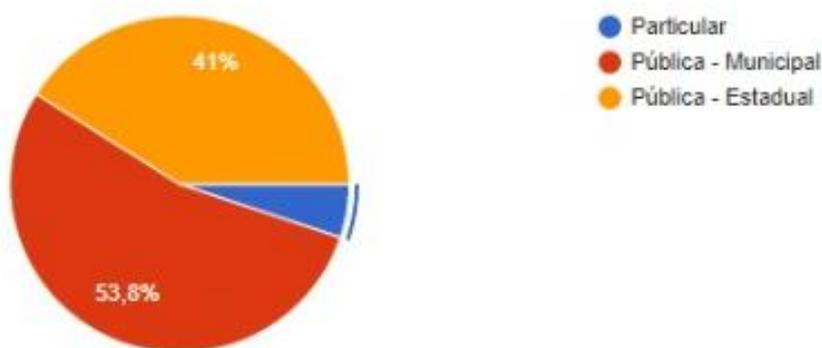
³¹ Sob o título “Questionário destinado a professores de Arte ou que atuam como arte-educadores em escolas brasileiras”, conforme apresentado na íntegra no Apêndice B.

³² Aplicativo de administração de pesquisa do Google.

questionário, professores que atuam nas cidades de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro; de Caicó, no Rio Grande do Norte; de Curitiba, no Paraná e de Rio Branco, no estado do Acre.

O gráfico a seguir apresenta a rede de ensino da escola em que o(a) professor(a) atua:

Gráfico 3 – Redes de ensino em que os professores atuam



Conforme aponta o gráfico acima, 53,8% dos que responderam à questão 2, atuam em escolas públicas do município. Esse percentual correspondendo a 21 dos 39 professores que responderam a pergunta número 2. Desses 39 respondentes, 41% atuam em escolas públicas da rede Estadual, correspondendo, portanto, a 16 professores. Desse universo, 5,1% deles atuam em escolas particulares, correspondendo a dois professores do total desses 39 professores.

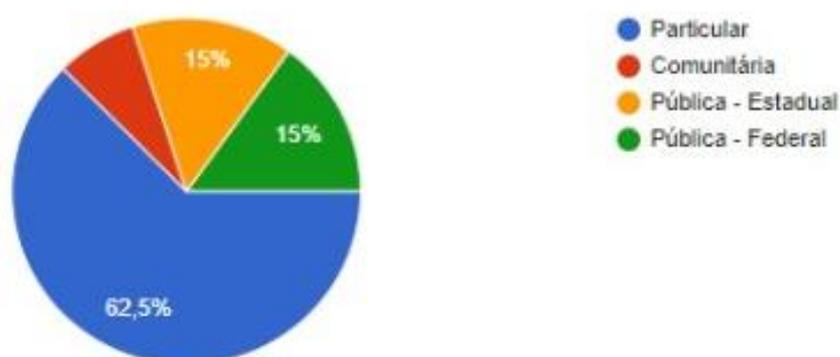
Quanto à formação acadêmica de cada professor(a), questão número 3 da investigação, 21 professores declararam possuir Licenciatura em Artes Visuais, desses, quatro afirmaram ter mestrado e/ou doutorado na área de arte e educação. Oito professores, no entanto, apontaram ter formações em outras áreas, como Licenciatura em Educação Física e, ainda, graduações em Ensino da Arte na Diversidade, Design, Direito e Pedagogia. Seis pessoas apenas afirmaram ter “licenciatura” ou “graduação”, mas não especificaram a área.

Ao responderem a pergunta número 4, quanto ao ano de formação, os professores indicaram anos das últimas décadas do século XX até o presente ano do século XXI. Os anos mencionados foram: 1977, 1981, 1983, 1989, 1991, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Essas respostas contribuíram

para verificar que existem professores de diferentes gerações atuando no ensino da arte, evidenciando diferentes modos de ver e pensar a arte-educação.

Quanto à instituição de ensino de formação, questão número 5 da pesquisa, o gráfico aponta que a grande maioria dos participantes é proveniente do ensino privado.

Gráfico 4 – Instituições de ensino de formação dos participantes do questionário



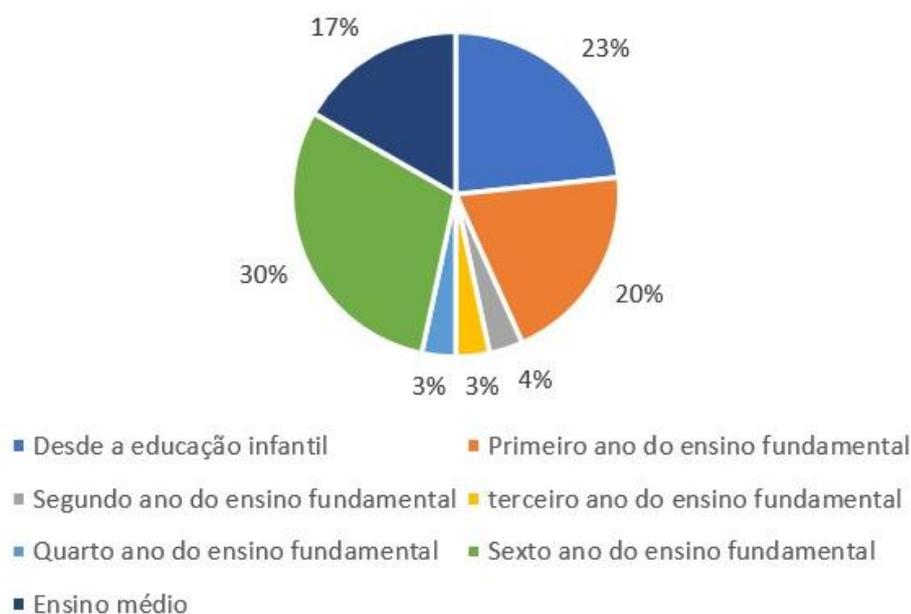
Verifica-se que dos 40 respondentes da questão, 62,5% deles, que corresponde a 25 participantes, se formaram em instituições de ensino particular. Desse total, 15%, que corresponde a seis participantes, se formaram em instituições públicas estaduais, mesmo percentual que corresponde a seis participantes formados em instituições públicas federais e 7,5%, que corresponde a três participantes, graduaram-se em instituições comunitárias.

Outra questão pertinente para verificar a atuação dos participantes é a número 7, que aponta o tempo de atuação como professor(a) e em qual disciplina. As respostas variaram entre professores que estão no início de carreira até aqueles que afirmaram trabalhar por mais de três décadas. Entre as respostas: trabalhando há um ano como professor(a) de Arte; há um ano como arte-educador(a) na área da dança; dois anos na área da Arte; três anos como professor(a) de Pedagogia; quatro anos atuando com Arte; cinco anos na Educação Infantil. Entre os professores que afirmaram atuar por um longo tempo, um(a) participante declarou trabalhar na área das Artes Visuais há 34 anos e outros, ainda, há 32, 30, 20 anos e, assim por diante. Na Educação Infantil também variam os anos de atuação dos professores, alguns responderam trabalhar há 5 anos, 8 e, outros, há 20 anos.

Estes participantes atuam em escolas distribuídas pelo Brasil e dessas escolas, 31 delas conta em seu quadro docente com professores com graduação em Artes Visuais enquanto nove instituições não têm professores com formação na área. Esse resultado foi possível levantar a partir da análise das respostas das perguntas 8 e 9 do questionário que também permitiram constatar que das 31 instituições com docentes formados em Artes Visuais, 13 escolas têm um professor(a) com graduação no Curso; 11 escolas contam com dois professores; duas escolas, com três professores; três escolas, com quatro professores; uma escola, com seis professores e uma escola, com 15 professores³³.

As respostas da questão 10 possibilitou verificar a partir de que ano os alunos contam com um professor específico de Arte, conforme percentual a seguir:

Gráfico 5 – A partir do ano em que os alunos contam com um professor específico de Arte



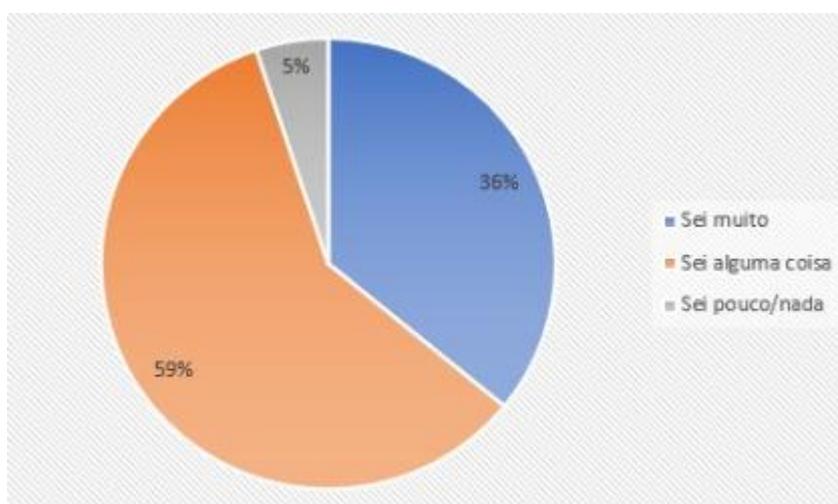
Observa-se que 30% das escolas têm professor específico de Arte desde o sexto ano do Ensino Fundamental; 23% das escolas, desde a Educação Infantil; 20% das escolas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental; 17% das escolas, apenas no Ensino Médio; 4% das escolas possuem professor específico de Arte no segundo ano do Ensino Fundamental; 3% das escolas possuem professor específico de Arte no terceiro ano do Ensino Fundamental e 3% das escolas que possuem específico de Arte no quarto ano do Ensino Fundamental.

³³ A participante que respondeu esta questão observou em seu comentário, ao final do questionário: “Trabalho no Colégio Estadual do Paraná, grande colégio de Curitiba, por isso, a grande quantia de professores de Arte”.

A pergunta 11, voltada ao número de horas semanais de aulas de Arte nas escolas, foi respondida por 31 participantes. Das respostas analisadas, cinco afirmam que as escolas têm uma hora semanal e oito escolas, com duas horas semanais. Dos 31 participantes, alguns também pontuaram que as escolas possuem duas horas semanais para o Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano), e uma hora semanal para o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano).

A questão 13 solicita o que o participante sabe sobre leitura de imagem, percentual revelado de acordo com o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – O que o professor de Artes Visuais ou que atua como professor de arte-educação conhece sobre leitura de imagem



Os professores que afirmaram conhecer, em sua maioria, disseram ter contato desde a graduação, sendo que um deles disse conhecer desde o Magistério. Algumas respostas para a questão foram:

“Nas disciplinas pedagógicas da arte”.

“Quando estudamos teóricas e teóricos da arte educação”.

“Na graduação de Design Gráfico”.

“Conhecemos nas formações continuadas, o que é necessário para suprir as necessidades das crianças em suas faixas etárias”.

“Em cursos de capacitação, conversas com colegas da área e trocas de bibliográficas sobre o tema”.

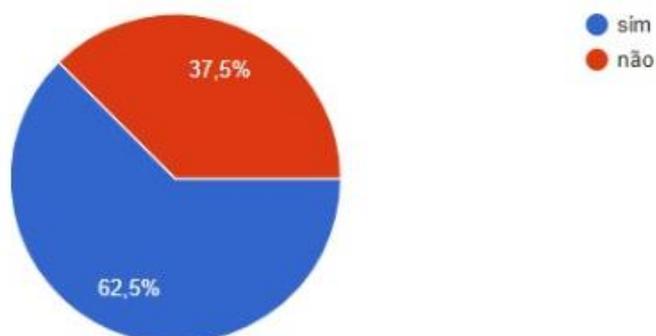
“Está no projeto pedagógico da escola”.

“Desde que entrei no Polo Arte na Escola”.

A questão número 15 buscou saber se na graduação dos participantes existia alguma disciplina na grade curricular direcionada à Leitura de Imagem e/ou à

compreensão estética dos estudantes da educação básica, como se pode conferir no gráfico que apresenta as 40 respostas:

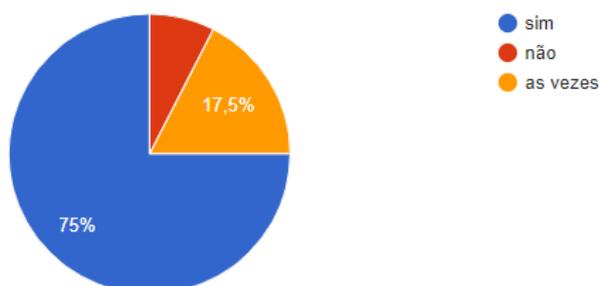
Gráfico 7 – Curso de graduação tem ou não disciplina(s) direcionada(s) à leitura de imagem e/ou à compreensão estética



Dos 40 respondentes, 25 tiveram uma disciplina ligada à leitura de imagem e/ou compreensão estética na graduação, enquanto 15 não. As respostas evidenciaram uma lacuna nos cursos superiores de Arte e a necessidade de falar e trabalhar a leitura e a discussão estética na formação continuada de professores, como, por exemplo, nas reuniões pedagógicas escolares.

Ao chegar às últimas interrogações do questionário o foco passou a ser a leitura de imagem em sala de aula, ou seja, o olhar do professor para o desenvolvimento do pensamento estético de seus alunos.

Gráfico 8 – Professores de Arte ou que atuam na área trabalham com Leitura de Imagem em sala de aula



As respostas da questão 17 apontaram que por mais que 75% dos participantes (30 pessoas) trabalhem com leitura de imagem, ainda há 17,5% (sete pessoas) que trabalham apenas às vezes e 7,5% (três pessoas) que não levam a leitura de imagem para a sala de aula. Esse resultado nos pareceu até mesmo contraditório ao observarmos as próximas respostas.

Na sequência foi questionado aos professores que trabalhavam com leitura de imagem em quais anos da educação básica seria e qual a relevância da leitura de imagem na escola. No total foram 36 respostas para a questão 17, sendo que nem todos responderam a questão de forma completa. Alguns participantes apenas informaram os anos da educação básica que trabalham com Leitura de Imagem, como por exemplo, “todos”, o que se entende por todos os anos da educação básica. Outras respostas foram: “Somente 1º ano do ensino médio.”; “Em todas as idades.”; “10”; “No ensino médio fazemos leitura de imagem em todo início de conteúdo novo.”; “educação infantil.”; “ensino fundamental (anos finais) e médio.”; “Não muita...”. Além de respostas incompletas, encontram-se respostas que não condizem com a pergunta proposta, na qual o(a) participante aponta informações sobre releitura de imagem, item que não faz parte do questionário desta pesquisa. Essas respostas sugerem que alguns professores de Arte ou que atuam como arte-educadores não tem conhecimento sobre leitura de imagem, contradizendo, portanto, as respostas da questão anterior, que apresentou um percentual de 75% que afirmaram trabalhar com leitura. Apesar disso, também se pode observar respostas que valorizam a discussão estética e tem um olhar sobre a importância e a necessidade da prática da leitura de imagem em sala de aula, entre elas: “Desde a educação infantil é importante mostrar imagens e fazer perguntas sobre o que os alunos veem, o que acreditam que seja a imagem, se é boa ou não. Quanto mais acesso à leitura de imagem maior será seu desenvolvimento estético no decorrer dos anos de aprendizagem.”; “Acredito que em todos anos, com maior intensidade no sexto ano que já trabalhamos com a alfabetização visual destes alunos. A leitura de imagem está sempre presente para tratarmos de questões como elementos formais, gêneros, entre outros. No colégio em que trabalho dispomos de uma Pinacoteca, e de algumas esculturas o que enriquece e facilita a leitura de imagem. A leitura de imagem é relevante para a educação estética, fundamental na formação humana.”; “Levo imagens da história da arte e cada movimento estudado, estimulando leituras orais, escritas e releituras. Em todos anos, inclusive educação infantil. Relevância fundamental.”; “Atuo em uma escola pública federal, no ensino fundamental, médio e graduação. E, por isso, utilizo de diversas maneiras. Utilizo os materiais do Instituto Arte na Escola, coleções e criações dos alunos. O contato do estudante, seja do ensino básico ou graduação, é imprescindível.”; “Trabalho com leitura formal de diversas obras de acordo com o tema trabalhado. A partir da

educação infantil. A leitura de imagem faz parte do meu planejamento de aula.”; “Utilizo reproduções de obras, imagens da cultura visual, projeções, apreciação de trabalhos dos próprios alunos. É um importante elemento na construção da criticidade do estudante, na sua apropriação de símbolos e de elementos que estruturam a imagem, compreendendo suas linguagens.”; “Acho muito importante escutar os alunos falarem e refletirem acerca das imagens com as quais trabalhamos, e dos trabalhos criados por eles mesmos. Tanto no aspecto formas, dos elementos da linguagem visual, como no aspecto de contextualização histórico-social, crítica, como também no âmbito da sensibilidade e da imaginação.”

Nas respostas da mesma questão observou-se, ainda, que os professores enfocam a relação de leitura de imagem na Educação Infantil, destacando que trabalham “fazendo observação, deixando que os alunos falem sobre o tema, as suas impressões e o que pensam ou sentem da obra. Trabalho com crianças do infantil V. A leitura de imagens tem muita relevância na escola”. Outra resposta que aponta a presença da Leitura da Imagem na Educação Infantil foi: “Quatro e cinco anos. O aluno terá condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos, descobrindo as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem.”

Ao elaborarmos a pergunta 18, foi necessário direcionar a questão ao tema desta monografia, ou seja, à contribuição dos estudos de Maria Helena Wagner Rossi para a arte educação brasileira. Dos 40 participantes da pesquisa, 39 responderam a questão: “O/A professor(a) conhece os estudos sobre o desenvolvimento estético realizados por Maria Helena Wagner Rossi, no Brasil? Se tem conhecimento, considera os níveis de compreensão estética de seus alunos ao planejar suas aulas de Arte?” Desses 39, 11 afirmaram não conhecer sobre o assunto. Sete participantes deram respostas como: “Sim, conheço.”; “Parcialmente.”; “Com certeza.”; “Sim considero.”; “Sim! Um pouco! Depende da realidade.”. Treze dos respondentes afirmaram: “Conheço a pesquisa da autora. Sim o planejamento deve considerar as habilidades e competências dos alunos, partindo da realidade. Essa realidade corresponde como o aluno lê imagens e o desenvolvimento da aprendizagem para que possa fazer as intervenções necessárias.”; “Sim, conheço. Levo os níveis de compreensão em consideração na hora de selecionar imagens a serem trabalhadas em aula.”; “Sim, já li alguns de seus textos, dentre eles o livro “Imagens que falam”. Sim, muito importante considerar os níveis da compreensão

estética dos meus alunos para pensar em caminhos que os mesmos possam ampliar seu conhecimento com relação à arte e seu entorno.”; “Sim. Tenho conhecimento dos três níveis e trabalho com os educandos de maneira progressiva, considerando os saberes e as experiências dos educandos. Parto sempre de leituras mais realistas e próximas da concretude do mundo para chegar a níveis altos de abstrações, esperado dos educandos dos 9ºs anos.”; “Sim, conheço textos sobre o assunto de Maria Helena Wagner Rossi. Considero sim a compreensão estética para planejar as aulas.”; “Os níveis de compreensão ficam entre o nível 1 – pensamento concreto e o nível 2 – acredita no sentimento do artista.”; “Sim, estão no guia de iniciação à docência que ganhamos com PIBID³⁴.”; “Gradual depende a série e o que eles têm de exposição de outras escolas. Mas do fundamental ao médio vejo uma boa evolução.”; “Sim sem dúvida. Fui aluna da Dra. Maria Helena. Leio os artigos que ela produz. A sua pesquisa é maravilhosa.”; “Sim, conheço os trabalhos de MHWRossi. Sim, importante avaliar cada turma e suas experiências e respostas anteriores, para poder provocar e desmitificar alguns conceitos pré estabelecidos.”; “Sim, é sempre necessário considerar quais os níveis de compreensão estética dos alunos para que a turma não fique dividida entre alunos que já tinham contato com a arte, portanto, possuem melhor desenvolvimento estético. Neste momento é necessário por em prática diálogos e discussões estéticas.”

Outras respostas referentes à mesma questão apresentam particularidades que nos cabe questionar até que ponto a informação chega aos professores, como chega e por qual meio? Como tomam conhecimento sobre um determinado assunto, se não o estudaram, realmente? Essas indagações são apontadas frente a respostas como: “Sim. Não me recordo qual livro, mas apresento alguns trechos para meus alunos de Ensino Médio como material de apoio para a reflexão sobre a apreciação de obras.” Essa resposta nos pareceu frustrante para os alunos, partindo do pressuposto que o(a) arte-educador(a) poderia propor discussões estéticas ao invés de apresentar trechos de um livro teórico, voltado a professores da área da Arte. Outra resposta surpreendente sobre a mesma questão foi: “Sim, são importantes e necessários ao desenvolvimento. Mas utilizo mais referências de Hernández e Ana Mae Barbosa.” Provavelmente a resposta desse participante é de alguém que ouviu falar dos estudos de Rossi e relacionou aos estudos de Ana Mae

³⁴ PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Barbosa e de Fernando Hernández, autores fundamentais na bibliografia ligada à educação e ao ensino da Arte, mas que não pesquisam o tema proposto na questão, tão pouco tratam dos níveis de pensamento estético. Outra resposta também apontou certa confusão: “Na educ. infantil consideramos tudo. Não os níveis separadamente. Mas o conjunto das atividades práticas e poéticas extraídas do artista na obra de cada aluno.” Percebe-se aqui que o(a) participante está claramente referindo-se à releitura e não sobre o processo de desenvolvimento estético de cada um. No entanto, parece-nos oportuno trazer Paulo Freire (1996) quando o(a) professor(a) afirma “considerar tudo”, pois de acordo com o educador brasileiro: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. [...] exige respeitar a integridade, curiosidade, as inquietudes, a linguagem, o gosto estético e os gostos comuns pelas várias coisas que a realidade do educando pode refletir nele próprio” (FREIRE, 1996, p.24). Outras respostas também não apontaram de forma clara até que ponto os respondentes têm conhecimento dos estudos de Rossi, como os exemplos a seguir: “Tenho conhecimento e busco levar em consideração os níveis elencados por Rossi, porém nem sempre sigo.”; “Tenho conhecimento do assunto, mas não de forma aprofundada. Já fiz experiências em sala de aula com a proposta há alguns anos atrás.”

As respostas nos pareceram ainda contraditórias e questionáveis, pois apontam levar em consideração, mas nem sempre ou no passado. Essas afirmações geram certa curiosidade, pois se levam em consideração ou já fizeram experiências não esclarecem quais experiências, em que propostas e de que maneira trabalham a discussão estética, tão pouco apontam o que abordagem seguem.

Direcionando-se ao final das respostas analisadas do questionário, não poderíamos deixar de elaborar uma pergunta referente ao livro “Imagens que falam: leitura da arte na escola” citado, inúmeras vezes, no decorrer desta monografia. Ao responderem se já haviam tomado conhecimento do livro “Imagem que falam”, publicado em 2003 por Maria Helena Wagner Rossi, se utilizavam o livro da autora como referência para o planejamento de suas aulas de Arte, as respostas apontaram quatro realidades diferentes. A primeira foi de 18 participantes que responderam apenas “não”. A segunda realidade é assinalada por três participantes que responderam “às vezes”. Quatro pessoas apresentaram uma terceira realidade ao responderem apenas “sim”. E, por último, a quarta realidade, apresenta respostas

afirmativas em relação ao livro, indo além do “sim” e discorrendo sobre como tomaram conhecimento da publicação, conforme se pode conferir: “Sim. Conheci ela num encontro da Anped³⁵ Sul em Caxias. E através do Grupo de Estudos do Arte.”; “Sim, é fundamental usar seu conhecimento para observar e trabalhar o desenvolvimento estético de cada turma.”; “Sim, na graduação e pós-graduação. Utilizo no que diz respeito à leitura de diferentes materiais, ampliando o leque de possibilidades de uma aula.”; “Sim, é referência do GUIA, mas não uso.”; “Sim, tenho o livro e preparei muitas aulas com seus ensinamentos.”; “Sim, na UCS. Utilizo a partir do momento que a referência está internalizada em minha metodologia de ensino.”; “Sim, pela própria nas disciplinas que ministrava, sempre!”; “Tenho conhecimento do livro, em estudos no período de graduação. Mas não utilizo o mesmo como referência para planejar aulas de Arte.”; “Sim, peguei na biblioteca da minha escola. Uso sim, conforme citado na questão anterior.”; “Sim, tenho este exemplar que ganhei de uma colega que fez seu projeto do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE PR com o tema leitura de imagem. Utilizo como referência pois gosto de como a autora aborda o tema com o olhar para o desenvolvimento do aluno”; “Sim, eu vi considerações, mas não li totalmente. E infelizmente na biblioteca municipal não tinha o livro. Mas procuro na internet e faço minhas considerações no planejamento.”; “Sim, é referência nos meus planejamentos de aula”; “Sim, adquiri depois que estudei com Angela Pohlmann, que fez a imagem da capa. Eu posso o livro e utilizo como referência na preparação de minhas aulas, bem como nas reflexões sobre as mesmas.” Pode-se concluir que alguns participantes ouviram falar sobre o livro de Rossi, e tem conhecimento sobre o que se trata. Mas infelizmente em sua maioria o livro é desconhecido ou considerado pouco importante, tendo em vista que talvez os lugares de formação dos participantes não tenham trabalhado com desenvolvimento estético ou usado teóricos de fora do país.

A última pergunta, número 20, novamente, ressaltou o objeto principal desta monografia, ao questionar: “Considerando que o(a) professor(a) conheça os estudos de Maria Helena Wagner Rossi através de artigos publicados pela autora, de seu livro e de outras publicações referentes às suas pesquisas, qual a importância de tais estudos para a arte-educação brasileira? Quais contribuições dos estudos da

³⁵ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

autora para o Ensino da Arte no Brasil?” As respostas novamente apontam diferentes grupos, sendo que nove participantes deixaram a questão em branco, sete afirmaram que “não” ou “não sei informar” ou “não tenho conhecimento”, um(a) participante respondeu “preciso conhecer.” Os demais respondentes, fizeram longas considerações, com amplos argumentos, conforme se pode conferir a seguir: “Toda importância, pois para trabalhar com Arte de acordo com as abordagens contemporâneas no Ensino da Arte o professor precisa conhecer o desenvolvimento do pensamento cognitivo e estético dos estudantes, para realmente fazer um trabalho efetivo que possibilite a formação integral dos alunos e o acesso à arte de modo dialógico. Fazer, ler e contextualizar para pensar a arte e o mundo. São muitas as contribuições dos estudos de Rossi se considerarmos o livro “Imagens que falam: Leitura da arte na escola” e outras publicações da autora em revistas de educação e outros periódicos acadêmicos, assim como os trabalhos publicados em torno de seus estudos. Isso sem falar das contribuições de Maria Helena Wagner Rossi como docente, formando por 40 anos professores de Arte, orientando estágios, TCCs e bolsas de Iniciação Científica, sempre em defesa da arte-educação e da imagem na escola.”; “Acredito que Maria Helena traz uma pesquisa única no Brasil, fala com prioridade sobre discussões estéticas no ensino para entender os diferentes níveis dos alunos, sendo inegável suas contribuições para professores e alunos de arte-educação. Em seus textos busca um olhar menos elitista e egocêntrico do professor para com suas turmas, colocando-nos no papel de mediadores mas principalmente observadores e questionadores.”; “A contribuição é traduzida na importância da formação de qualquer sujeito como leitor de Arte, abrindo caminhos para outras linguagens. A pesquisa da autora amplia o sentido da arte da escola, rompendo com a ideia de que não há processo de aprendizagem em arte na escola. Nessa perspectiva, o estudo marca o lugar da arte na escola pelo viés da cognição, investigação e da relação com outros campos do conhecimento.”; “Os estudos de Rossi contribuem com o campo epistemológico da Arte/Educação brasileira na medida em que alarga as possibilidades reflexivas da área, compreendendo a arte como conhecimento e esgarçando o campo metodológico. Contribui ainda com as reflexões do educador no campo teórico e prático, além de toda a importância da leitura de imagem enquanto conteúdo da Arte.”; “A Arte Brasileira é muito rica por miscigenar culturas, o que não temos é a valorização dos conceitos envolvidos, desmotivando o estudo das Artes como instrumento

absolutamente necessário para o desenvolvimento cognitivo e melhora da qualidade de vida.”; “Acredito que principalmente a preocupação que traz em olhar para o aluno, qual a bagagem que ele já dispõe para a fruição de uma imagem e como nós professores podemos agir diante desse pressuposto, do seu ambiente, para ampliar seu repertório.”; “A importância é além do ver e enxergar. Além de identificar-se ou não com a arte. Mas de exercitar a leitura do mundo que nos cerca. As contribuições no ensino, são no auxílio a tornar o cidadão crítico e com independência intelectual.”; “A pesquisa ajuda os professores a conhecerem os níveis de desenvolvimento estético dos alunos, possibilitando adequação e direcionamento das imagens a serem trabalhadas, sem menosprezar ou exigir demais do estudante.”; “Pelo que conheci de seus textos é um material que contribui seriamente ao campo do estudo das imagens. É mais uma abordagem à disposição dos professores. E com certeza é importante e necessário para nossa área.”; “A autora consegue propor a vinda da visualidade do mundo contemporâneo para dentro da sala de aula. Assim conseguimos valorizar o que o aluno vê fora da escola e lançar relação dessas imagens com outras.”; “Fala muito sobre a compreensão estético visual em artigos e revistas. E tem livros no escavador, leitura da arte na escola... também participou de congressos sobre gênero, artes na América Latina...”; “Sim, é uma mestre, seus estudos trazem uma compreensão e calma para os profissionais de arte-educação nas dificuldades encontradas em sala de aula.”; “Conforme relatado anteriormente, ajuda a conhecer melhor os alunos para então propor ações visando ampliação do conhecimento dos mesmos.”; “Muita... Em especial a respeito ao desenvolvimento cognitivo. É uma autora respeitada na rede que atuo e no país e porque não internacionalmente.”; “Os estudos da autora contribuem para a elaboração de minhas aulas e compreensão de como os alunos entendem a leitura de imagem.”; “Ajuda a entender o nível de compreensão estética que o aluno está, para então planejar minhas aulas.”; “São vários, principalmente orientar o professor na condução e planejamentos das aulas.”; “Amplia e fomenta novas contribuições acerca do assunto para arte educadores do Brasil.”; “De grande relevância, em função do país possuir cultura de baixo nível.”; “Acredito que seja muito relevante e consistente.”; “Visão do Brasil em relação a sua cultura diversa.”; “Importante para pensarmos as imagens.” “Pelo que entendi através da visão as crianças gravam muitas mensagens e estas artes visuais deve ser muito importante na educação das crianças.” Essa última resposta diz muito sobre “ouvir falar” de

algum pressuposto teórico sem parecer conhecê-lo de fato. A afirmação desconsidera não apenas as publicações de Rossi, mas assinala o distanciamento com as pesquisas de outros arte-educadores, como também de teóricos da educação, pois parece negligenciar anos de estudos, simplificando apenas que “as artes visuais” deve ser muito importante na educação das crianças. A resposta parece fundamentar-se em suposições sobre a capacidade das crianças “gravarem mensagens”, afastando-se, portanto, das abordagens contemporâneas no ensino da Arte, pois condiz com o ensino Empirista, que prevê que os alunos absorvam ou, neste caso, “gravem as informações”, de forma mecânica e reprodutiva.

Como já mencionado, ao final do questionário foi disponibilizado um espaço para comentários ou outras considerações do(a) professor(a) entrevistado(a). Entre agradecimentos e parabenizações para com a pesquisa, elogios à professora Dra. Maria Helena Wagner Rossi, é importante pontuar algumas considerações, entre elas, de um participante que assinalou: “Sugiro que considere que no "Brasil profundo" não existe sequer curso de formação em artes visuais, quanto mais educadores com formação específica em artes atuando nas escolas. No sertão do Seridó, onde vivo e trabalho, a nossa regional de ensino conta com apenas sete professores de arte, no entanto, temos 32 unidades educacionais, portanto, a conta não bate. Isso significa, na prática, que os educadores que lecionam arte têm formação em outras áreas do conhecimento e estão à frente do componente curricular arte para preencher carga horária e também para atender demanda da própria escola, que é obrigada a oferecer o conteúdo da área. Em última instância, por não terem formação em arte não tem vínculo com o componente curricular e assim, não se aprofundam nos conhecimentos teóricos e metodológicos. Além do mais, tem a questão ainda dos editais públicos para a contratação de educadores, pois o número de vagas ofertadas é sempre muito inferior ao número da necessidade. Sem falar na concepção arcaica de arte dos gestores e dos demais colegas... boa sorte, colega, e fica a denúncia!” Esse relato, é muito importante, pois revela que por mais que os problemas descritos sejam de ordem geral na arte-educação brasileira, há discrepâncias regionais que reverberam nas instituições. Nesse sentido temos consciência de nossa responsabilidade como também que arte-educação na região sul do Brasil é privilegiada.

Rossi, ao publicar seu texto “Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra?” a pedido da Pinacoteca do Estado de São

Paulo, em 2010, fala sobre o elitismo e egocentrismo nos contextos da leitura estética. Por isso, muitas vezes, as propostas de leitura de imagem são inadequadas, porque não respeitam a compreensão estética dos estudantes. Não nos colocamos no seu lugar. A autora fala que “esquecemos que já pensamos como eles (...) É a familiaridade com a arte desde cedo responsável pelo desenvolvimento de um pensamento estético maduro” (2010, p.1). Mas vai além da relação professor-aluno, é preciso estar atento a que lugar você está para não ser soberbo por seus privilégios, como mais acesso à informação e às praticidades de viver na cidade grande. “Nosso objetivo é nobre: promover o acesso à arte e tornar o encontro com a obra significativo” (2010, p.1) mas não se deve agir de maneira equivocada. Não é apenas a ausência de professores com formação na escola, mas realmente a falta de professores em um país que cresce cada vez mais, embora a Constituição exija escola a todos, essa exigência não significa a disponibilização de professores para todos. Em relação ao acesso à Arte e à formação de professores, um(a) participante apontou: “Importa dizer que é necessário investir na formação docente para que a leitura de imagem constitua as práticas de sala de aula.”

Se as respostas do questionário sinalizam que os docentes que possuem maior formação em Arte estão nas grandes metrópoles ou, ainda, em cidades do interior, mais especificamente na Região Sul do país, é urgente e necessário possibilitar formações a todos os professores, especialmente àqueles que não têm acesso. Descentralizar o foco de eventos de arte-educação nas capitais talvez seja uma alternativa para aproximar o ensino da Arte daqueles menos privilegiados. Para que essas formações possam ser realmente efetivas também seria importante saber dos saberes que os professores presentes nesses eventos possuem.

A análise das respostas do questionário acentua a importância desta monografia, que de alguma forma contribui para a visibilidade dos estudos de Rossi, pois conhecer suas pesquisas significa compreender como se dá o desenvolvimento estético dos estudantes, considerando os seus contextos e suas realidades. O resultado das respostas também aponta que para que os professores não confundam leitura com releitura e para que possam trabalhar de forma efetiva a leitura de imagem na sala de aula é fundamental que conheçam os processos do pensamento estético dos alunos da educação básica, como com toda propriedade evidenciaram os estudos de Maria Helena Wagner Rossi. A formação continuada de professores que atuam na arte-educação coloca os profissionais em sintonia com as abordagens

contemporâneas do ensino da Arte e o acesso aos estudos de Rossi fomenta as discussões estéticas em prol da leitura de imagem.

5 CONCLUSÃO

Ao longo de um semestre essa importante jornada de pesquisa resultou na monografia, ora discorrida, que apresentou aspectos da obra e da vida da arte-educadora brasileira Maria Helena Wagner Rossi. É inegável o reconhecimento à Rossi como arte-educadora contemporânea por suas contribuições ao Ensino da Arte no país, especialmente por seus estudos referentes ao desenvolvimento estético. A oportunidade de escrever sobre a relevância de seu trabalho reverbera na luta pela Arte na educação básica e a luta em prol dos professores de Arte, tornando-os referência para que alunos possa ter acesso à arte, à discussão estética e a diferentes tipos de imagens e suportes, independente de suas condições socioculturais. Este estudo é sobre não desistir quando em algum lugar a arte parecer insuficiente ou incapaz de chegar. É sobre estudar arte, conhecer o desenvolvimento do pensamento dos estudantes da educação básica e buscar a atualização permanente. É sobre acreditar que é possível ensinar, aprender e compreender arte.

A presente investigação apontou que os estudos de Rossi vêm contribuindo para o trabalho de professores que atuam no ensino da Arte, como também vêm incentivando o trabalho de futuros arte-educadores e artistas interessados em questões voltadas à arte-educação. Percebeu-se, portanto, que a partir do levantamento das produções acadêmicas publicadas em torno da arte-educação o nome de Maria Helena Wagner Rossi é referência quando os estudos envolvem o desenvolvimento do pensamento estético e leitura de imagem na escola.

Ao dedicarmos essa monografia aos estudos de Rossi também pontuamos a relevância das pesquisas acerca do desenvolvimento estético de um modo mais abrangente, abordando os trabalhos dos autores citados no segundo capítulo, comprovando-se a necessidade de trabalhar a leitura de imagem e a discussão estética na escola. Esse capítulo também se referiu à leitura na Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa e entendida como tema fundamental no campo das Artes Visuais.

O terceiro capítulo, *corpus* desta pesquisa, mostrou a importância e a necessidade do livro “Imagens que falam: leitura de arte na escola” para a formação e atualização dos professores que trabalham com Artes Visuais, contribuindo, ainda,

para o conhecimento daqueles que se interessam pelo estudo sobre os níveis do pensamento estético identificados por Maria Helena Wagner Rossi em sua pesquisa com estudantes da educação básica em contexto brasileiro. Além de apontar para sua pesquisa longitudinal, que teve o intuito de investigar o processo de desenvolvimento estético dos alunos do ensino fundamental, demonstrando em seus resultados que o consumo da arte é que determina o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos estudantes. Essa monografia, como já mencionado, relacionou uma lista de autores que abordam e/ou citam os estudos de Rossi em suas produções. O reconhecimento de seu legado para a arte-educação é indiscutível a ponto de verificar que existem citações de seu livro em mais de duzentos escritos acadêmicos incluindo dissertações, artigos e demais outros tantos trabalhos.

O capítulo quatro evidencia a acentuada importância desta investigação, ao analisarmos os resultados da pesquisa de campo realizada de abril a junho de 2020, com a participação de 40 profissionais da educação que atuam como arte-educadores em diferentes regiões do país. Professores e professoras não somente de regiões diversas, mas de diferentes idades, com diversificadas experiências participaram do questionário que procurou mapear e descobrir até que ponto o trabalho de Rossi contribui para o ensino da leitura de imagem na escola. Foi mostrado na análise dos dados, que 21 dos participantes têm formação em Licenciatura em Artes Visuais, quatro deles possuem mestrado ou doutorado na área, enquanto oito são professores de áreas como Educação Física e Pedagogia, sendo ainda, que outros seis apontam serem graduados, mas sem especificar as áreas. Esse resultado propõe que, pelo menos, 21 dos participantes estão a par dos estudos de Rossi. Ao serem questionados sobre trabalhar com leitura de imagem ou compreensão estética na sua graduação, 25 afirmam que tiveram disciplinas que correspondem ao assunto. Esse dado nos leva a considerar que 75% dos participantes da pesquisa de campo trabalham com leitura de imagem, no entanto, ao serem questionados sobre a relevância da leitura na escola, poucos responderam, ou responderam de forma equivocada confundindo leitura com releitura de imagem. A partir dessa questão é possível inferir que nem todos os professores que afirmaram ter conhecimento sobre leitura de imagem e desenvolvimento estético na graduação ou que disseram trabalhar com a leitura em sala de aula, o fazem, sinalizando que o tema da leitura ainda precisa ser discutido.

Tendo sido um dos principais itens do questionário: “O/A professor(a) conhece os estudos sobre o desenvolvimento estético realizados por Maria Helena Wagner Rossi, no Brasil? Se tem conhecimento, considera os níveis de compreensão estética de seus alunos ao planejar suas aulas de Arte?”, destacamos que 11 participantes afirmaram não conhecer os estudos, sete responderam de maneira vaga, enquanto 13 apresentaram respostas elaboradas e contextualizadas, afirmando que já ouviram falar da professora e de seus estudos e que sim, consideravam os níveis de compreensão estética de seus alunos ao planejar suas aulas de Arte. Sobre a mesma questão, observou-se que cinco participantes expuseram particularidades que deram indícios que a questão não havia sido compreendida ou que talvez, o desconhecimento sobre os estudos de Rossi não lhes permitiu relacionar a pergunta com as pesquisas da arte-educadora brasileira. Os demais itens do questionário foram dedicados aos estudos de Rossi publicados em seu livro, relacionando-os com a prática dos professores em sala de aula. Ao final do questionário o espaço aberto para comentários evidenciou aspectos positivos dos estudos de Rossi e a importância desta investigação considerada, por alguns dos participantes, um importante contributo para dar ainda maior visibilidade ao trabalho da pesquisadora brasileira.

Por tudo isso, e sem temer, há que se considerar com este estudo que Maria Helena Wagner Rossi deve ser considerada uma das grandes arte-educadoras do século XXI no Brasil, ao lado de nomes como de Ana Mae Barbosa, dadas as especificidades das pesquisas de cada uma. Assim, tanto pelos resultados de suas pesquisas empíricas e teóricas como pelo seu conhecimento acerca da Arte em sala de aula e de sua atuação na área no ensino superior, se pode afirmar que o objetivo deste trabalho foi cumprido, reconhecendo, portanto, as contribuições dos estudos de Rossi a partir dos Níveis de Pensamento Estético dos estudantes brasileiros identificados por ela.

Para a autora desta monografia, Rossi foi mais que sua professora ao longo do curso. Foi sua orientadora, guia e amiga. Disseminou seus conhecimentos, sem encurtar palavras, procurando exigir o melhor de cada um de seus alunos. Ter sido sua aluna, estudado sua trajetória como arte-educadora e pesquisadora em defesa da leitura estética foi um privilégio e um aprendizado para além da academia, para vida. Sua luta é a luta de milhares de arte-educadores que sonham e trabalham para que a arte seja cada vez mais acessível a todos. Como conhecimento livre e

humanizador, de caráter justo e igualitário, fica o desejo que a leitura da imagem esteja cada mais presente na sala de aula, que a imagem, em diferentes meios e suportes, entre diariamente na escola e que a escola ultrapasse seus muros e leve seus estudantes a percorrer a cidade e visitar os museus.

Ao se aposentar em, 2020, Maria Helena Wagner Rossi deixa um legado de valorização da leitura estética na educação em arte, legado esse seguido por arte-educadores comprometidos com a educação estética de seus alunos.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998b.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: década de 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

EFLAND, Arthur. **Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna**. São Paulo: Sesc, 1998/1999.

FREEMAN, Norman H.; SANGER, Daniela. **Commonsense Aesthetics of Rural Children**. Pesquisa em Artes Visuais, Nova York, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995.

_____. PARSONS, Michael J. **Children's intuitive understandings of art**. In: TORFF, Bruce; STERNBERG, Robert J. (Org.). Understanding and teaching the intuitive mind. Erlbaum, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Educação Artística e Desenvolvimento Humano**. Barcelona: Edições Paidós, 1994.

_____. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Buenos Aires: Paidós Editions, 1997.

_____. KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOUSEN, Abigail. **The eye of the beholder: measuring the aesthetic development**. 1983. 666 f. (Ed. D. Tese) – Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 1983.

_____. Three methods for understanding museum audiences. Museum Studies Journal, Boston, Spring/Summer, 1987.

_____. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org.). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

PARSONS, Michael. **Compreender a arte: Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

_____. **A arte como modelo de compreensão.** Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p.61-69, out. 1997.

_____. **Mudando direções na arte-educação contemporânea.** São Paulo: Sesc, 1998.

_____. Dois Repertórios às Ferramentas: ideias como ferramentas para uma compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 171-191.

_____. BLOCKER, H. Gene. **Aesthetics and education.** Chicago: University of Illinois, 1993.

_____. FREEMAN, Norman, **Children's intuitive understanding of art.** In: TORFF, Bruce. STERNBERG, Robert J. (Org.). Understanding and teaching the intuitive mind. Erlbaum, 1999.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Arte e Cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna.** Caxias do Sul, 1999.

_____. ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 23-35.

_____. **Texto introdutório:** a leitura estética na escola. Texto elaborado para o curso de Pedagogia EAD da UCS, 2004.

_____. **Níveis de compreensão estética de estudantes da Educação Básica** [Mimeo]. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, [2007].

_____. A leitura estético-visual no ensinar e aprender artes. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). **TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: PRÁTICAS E DIDÁTICAS,** 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. v. 2. p. 445-458.

_____. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE,** 2010, Porto Alegre. **Anais [...].** Porto Alegre, Santander Cultural; Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010.

_____. **O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola.** In: **CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL/ ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO,** 23., 2013, Recife. **Anais [...].** Recife: UFP, 2013. p. 198-209.

_____. **Leitura Visual e Educação Estética de Crianças.** Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.

_____. Informação verbal. Entrevistas via whatsapp. 14 abr. 2020.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético:** entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos. 2008. 254 f. Dissertação

(Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

EM ABERTO, Imagem e ensino: possíveis diálogos. Brasília, v. 31, n. 103, p. 1-236, set./dez. 2018.

EDUCAÇÃO – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79). ISSN 0100-3143 - 1. Educação – Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

WEB:

ALVES, Flávia Camargo Leal. Escola de arte da UFRGS (1960-2011): história, fundamentos e ressonâncias com o Movimento Escolinhas de Arte. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189607/001090077.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

ARTE na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/institucional/>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

A Estética no ensino das artes visuais. In: Educação e realidade – Dossiê Arte e Educação – Arte, Criação e Aprendizagem. v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 – Editora da UFRGS. Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985. Disponível em: <<https://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/03/A-est%C3%A9tica-no-ensino-da-artes-visuais-Maria-Helena-Wagner-Rossi.pdf>>. Acesso 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CClivil/03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados – Palácio do Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRIGTHAM, Ciro. **Mudanças no número de séries escolas deixa pais confusos**. Correio da Bahia, 2008. Disponível em:

<<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/2112-mudanca-no-numero-de-series-escolares-deixa-pais-confusos>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRESLER, Liora. (org.). **International Handbook of Research In Arts Education**. Vol. 2. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Gallagher/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BORTOLANZA, Sinome Koubik. **Artista-professora-pesquisadora: uma reflexão sobre ensinar arte para alunos do 4º ano de ensino básico a partir da obra Bichos Urbanos**. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58435/R%20-%20D%20-%20SIMONE%20KOUBIK%20BORTOLANZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos = permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. 2003. 290 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251131>>. Acesso em: 22 jul 2020.

DÍAZ, Hamlet Fernández. **Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi**. Educação e Realidade, Vol. 45 n. 1. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100206&lng=en&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ESCAVADOR. **MARIA HELENA WAGNER ROSSI**. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1722113/maria-helena-wagner-rossi>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis**. - Florianópolis, 2008. vi, 211 p.: il; 29,7 cm. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_04_2018_14.01.14.62a2765c21e81be772971fd729542791.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GALVANI, Mara Magero. **Leitura e releitura no ensino fundamental: cidade e arte**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp104979.pdf>>. Acesso em 01 jul. 2020.

GALVANI, Mara Magero. **Leitura de imagem: resgatando a história e ampliando possibilidades**. Revista Educação & Realidade – vol. 30. No. 2. Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12448/7364>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GOOGLE acadêmico. Trabalhos que citam Maria Helena Wagner Rossi. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=nS75GkUAAAAJ&hl=pt-BR>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (InSEA). Disponível em: <<https://www.insea.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

JANUÁRIO, Soraya Maria Bernardino Barreto. **Genero e Media:** estereótipos das masculinidades na publicidade das revistas masculinas em Portugal. 2013. 367 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/10957>>. Acesso em: 20 jul 2020.

LE GALLERIE DEGLI UFFIZI. Disponível em: <<https://www.uffizi.it/en/artworks/botticelli-spring>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Curadoria educativa: inventando conversas.** Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wpjRRxJJtQJ:fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 22 jul 2020.

MATUOKA, Ingrid. **Ana Mae Barbosa e a educação por meio da arte.** Centro de Referências em Educação Integral, 2018. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MONDRIAN, Piet. **Broadway Boogie Woogie**, 1942-43. Pintura. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/78682>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFIA. Disponível em: <<https://guernica.museoreinasofia.es/gigapixel/en/?map1=VIS#3/63.15/-120.89>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

NAVARRO, Talita Eloá Mansano. **Utilização didática de imagens por formadores de futuros professores de ciências.** 2013. 97 f. Tese (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-10042014-200424/en.php>>. Acesso em: 25 jul 2020.

PEIXOTO, Luzanir Luiza de Moura. **Aprendizagem do conceito de estética:** contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de artes visuais. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1048/1/LUZANIR%20LUIZA%20DE%20MOURA%20PEIXOTO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROCHA, Teresa Almeida. PEIXOTO, Francisco. JESUS, Saúl Neves. **Desenvolvimento estético em crianças, adolescentes e jovens adultos**. Análise Psicológica, Lisboa vol. 38, nº. 1, mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0870-82312020000100001&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Algumas reflexões sobre leitura de imagens**. 1998. Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/06/MHWROSSI_Algumas-reflex%C3%B5es-sobre-leitura-de-imagens.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

RUA DE ERRADIAS. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1484/rua-de-erradias>>. Acesso em: 03 de mai. 2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

SHERMAN, Cindy. **Untitled #96**, 1981. Fotografia. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/46055>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

TIPOS DE REVISÃO DE LITERATURA. Definição: cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. 2015. UNESP – Botucatu. Disponível em: <<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

UNIVERSES IN UNIVERSE – Havana Biennial. Disponível em: <<http://universes-in-universe.de/car/habana/bien7/casona/e-domingues.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

APÊNDICE A – PROJETO DE CURSO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 ÁREA DE CONHECIMENTO: Artes Visuais

1.2 RESPONSÁVEL: Luana Lemos de Souza

1.3 E-MAIL PARA CONTATO: lunn4lemons@gmail.com

2 DADOS ESPECÍFICOS DO CURSO

2.1 TÍTULO: **DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO: UM OLHAR DOCENTE**

2.2 JUSTIFICATIVA

Como visto ao longo desta monografia, é ainda urgente e necessário abordarmos a leitura de imagem em sala de aula e conhecermos o desenvolvimento do pensamento estético dos alunos da educação básica. Para que se possa trabalhar a leitura de imagem com êxito na escola, o trabalho desenvolvido com os alunos exige dos professores dedicação e estudo acerca das pesquisas sobre o tema, inclusive para a seleção de imagens de obras, assim como contextualizá-las, propondo a discussão estética. Na graduação, muitos professores de Arte acabam conhecendo pouco sobre leitura de imagem e os processos de desenvolvimento estético das crianças e adolescentes, visto que são apenas algumas disciplinas voltadas a essas questões. Além disso, como experiência própria, o tempo e as condições socioculturais, muitas vezes, são escassos durante a graduação para que tenhamos um contato maior com obra de arte contemporâneas. É pensando na presença da imagem no mundo contemporâneo e do seu acesso no cotidiano dos alunos para que possa reverberar de modo mais eficaz e produtivo na sala de aula, mais especificamente nas aulas de Arte, que propomos o presente curso destinado aos professores interessados na leitura de imagem na escola.

2.3 OBJETIVO GERAL

- Apresentar aos professores de Arte diferentes perspectivas de leitura de imagem na escola e a relação da imagem com o desenvolvimento do pensamento estético de estudantes.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o trabalho desenvolvido por Maria Helena Wagner Rossi em relação à leitura de imagem e as principais mudanças nos níveis de pensamento estético dos estudantes do Ensino Básico, identificados por Rossi;
- Analisar as leituras de alunos da Educação Básica, em diferentes momentos, a partir de imagens de diferentes obras, em diferentes suportes;
- Discutir os diferentes linguagens e suportes da Arte usados na leitura de imagem;
- Reconhecer a necessidade da prática de leitura de imagem em sala de aula;
- Refletir sobre as diferenças do nosso discurso como professores de Arte e do conhecimento dos alunos da Educação Básica, buscando entender os diferentes contextos e que a arte não faz parte do cotidiano de todo mundo;
- Pesquisar maneiras de deselitizar nosso pensamento e ouvir o leitor/aluno a partir do que ele traz de seu contexto vivido.

2.5 PÚBLICO ALVO: Professores da rede de ensino da Educação Básica que atuam no componente curricular Arte ou em outras áreas, interessados no tema.

2.6 CARGA HORÁRIA DO CURSO: 20 horas

2.6.1 DIAS PREVISTOS: Encontros semanais, aos sábados.

2.6.2 HORÁRIO: Das 14h às 17h

3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

- Textos impressos;
- Projetor;
- Computadores com acesso à internet.

4 PROGRAMA DE CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS

Desenvolvimento do pensamento estético na Educação Básica.

Os estudos de Maria Helena Wagner Rossi acerca do desenvolvimento estético em contexto brasileiro.

Leitura de Imagem na escola.

Apresentação e discussão das falas dos estudantes analisados por Rossi.

Pesquisa de campo (exercício de leitura de imagem com uma turma, apresentando e analisando as falas dos alunos, de acordo com os Níveis, de Rossi).

5 RESULTADOS ESPERADOS

Ao final do curso espera-se que os participantes:

- Tenham convicção sobre a importância em trabalhar com leitura de imagem em sala de aula, considerando as transformações do desenvolvimento do pensamento das crianças e adolescentes e os níveis de desenvolvimento estético identificados por Rossi.
- Compreendam a realidade e unicidade de suas escolas e de seus alunos, buscando trabalhar com os materiais acessíveis a todos em sala de aula, ou seja, com a imagem, independente dos meios e suportes.
- Refletir sobre a necessidade de pensar o aluno como leitor que está conhecendo e descobrindo a arte e o mundo, para que o diálogo com a obra seja realmente significativo e contribua para o desenvolvimento não somente de seu pensamento estético, mas crítico.

6 REFERÊNCIAS

ROSSI, Maria Helena Wagner. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE**, 2010, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre, Santander Cultural; Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010.

_____. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. ISBN: 978-85-87063-70-0.

ROSSI, Maria Helena Wagner. CECCATTO, Carolina Luchese. AGUIAR, Júlia Menegotto. SOUZA, Luana Lemos. **Leitura de imagem no ensino médio: uma**

abordagem decolonial. 2019. 11 f. Artigo científico publicado para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Graduação em Artes Visuais) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE ARTE OU QUE ATUAM COMO ARTE-EDUCADORES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Caro(a) professor(a),

Meu nome é Luana Lemos de Souza, acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul – RS, Brasil. Estou desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como objeto de estudo o desenvolvimento estético e as contribuições dos estudos de Maria Helena Wagner Rossi em contexto brasileiro, por isso, estou fazendo um levantamento sobre o tema com professores que atuam na área em diferentes regiões do país. Desse modo, solicito sua colaboração, convidando(a) para fazer parte dessa investigação, participando do questionário, abaixo, para o levantamento de dados referente à presença, ou não, da Leitura da Imagem no Ensino da Arte de sua escola. Com a garantia de sua identidade preservada, agradeço desde já a gentil contribuição.

Com um abraço.

Luana.

As perguntas propostas no questionário são:

1. Cidade e estado em que se localiza a instituição de ensino de atuação do professor (a):
2. A rede de ensino da escola em que o (a) professor (a) atua é: () Particular () Pública – Municipal () Pública – Estadual
3. Formação acadêmica do entrevistado (a):
4. Ano de formação:
5. A Instituição de formação de graduação do professor (a) é: () Particular () Comunitária () Pública – Estadual () Pública – Federal
6. Possui Pós-graduação? Se sim, em que áreas e Níveis (Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado):
7. Há quantos anos atua como professor (a)? Em que disciplina?

8. A escola tem no quadro de seus docentes, professor (es) com graduação em Artes Visuais?
9. Se sim. Quantos (as)?
10. A partir de que ano os alunos contam com um professor específico de Arte?
11. Quantas horas semanais de aula de Arte têm na escola?
12. Até que ano os estudantes têm Artes Visuais na escola? Quantas horas semanais?
13. O que o professor de Artes Visuais ou que atua como professor de Arte na Escola conhece sobre Leitura de Imagem?
14. Se conhece, desde quando e como tomou conhecimento?
15. Em seu Curso de Graduação havia uma disciplina na grade curricular direcionada à Leitura de Imagem e/ou à compreensão estética dos estudantes da educação básica?
16. Como professor (a) de Arte ou que atua na área, você trabalha com Leitura de Imagem em suas aulas?
17. Se sim, como? Em quais anos da educação básica? Qual relevância da leitura da imagem na escola?
18. O/A professor (a) conhece os estudos sobre o desenvolvimento estético realizados por Maria Helena Wagner Rossi, no Brasil? Se tem conhecimento, considera os níveis de compreensão estética de seus alunos ao planejar suas aulas de Arte?
19. Já tomou conhecimento do livro “Imagens que falam”, publicado em 2009 por Maria Helena Wagner Rossi? Se sim, como? Utiliza o livro da autora como referência para o planejamento de suas aulas de Arte?
20. Considerando que o/o professor (a) conheça os estudos de Maria Helena Wagner Rossi, através de artigos publicados pela autora, de seu livro e de outras publicações referentes às suas pesquisas, qual a importância de tais estudos para a arte-educação brasileira? Quais as contribuições dos estudos da autora para o Ensino da Arte do Brasil?
21. Comentários ou outras considerações do professor(a) entrevistado(a):

ANEXO A – Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi de Hamlet Fernández Díaz

Estudio Crítico sobre la Investigación Empírica de Maria Helena Wagner Rossi Hamlet Fernández Díaz¹

¹Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba/MG – Brasil

RESUMEN:

En el artículo se expone un estudio crítico sobre la investigación empírica de Maria Helena Wagner Rossi, llevada a cabo entre los años 1996-2004. Se partió de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, cuyo objeto de estudio fundamental lo constituyó la producción teórica de la autora sobre la naturaleza de la comprensión estético-visual de alumnos brasileños, con base en sus estudios empíricos. En el cuerpo del artículo se analizan tópicos tales como: las problemáticas concernientes a la enseñanza de las artes visuales de las que partió la autora; los objetivos y características generales de su pesquisa empírica; la manera en que fueron interpretados los datos, la epistemología involucrada y los resultados teóricos a los que arribó.

Palabras Clave: Comprensión Artística; Pensamiento Estético; Enseñanza de Artes Visuales; Investigación Empírica

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década del sesenta del siglo XX en los Estados Unidos la psicología del arte comenzó a transitar por la perspectiva cognitiva del desarrollo humano. Un número importante de investigaciones académicas, de carácter empírico y experimental, focalizan como objeto de estudio a las capacidades cognitivas relacionadas con el arte, al desarrollo de habilidades para la utilización de sistemas simbólicos con intencionalidad estética (que es el tipo de operación valorada en las artes), así como la descripción/conceptualización por etapas del desarrollo del pensamiento estético desde la perspectiva de la comprensión del arte.

Dos pensadores en especial son considerados por varios investigadores como los fundadores de esta epistemología: James M. Baldwin, primer referente del intento de sistematizar la experiencia estética en la perspectiva del desarrollo cognitivo y a su vez el más inmediato predecesor de Jean Piaget, fundador este de los estudios experimentales sobre el desarrollo cognitivo durante la infancia ([Parsons, 1992](#); [Gardner, 1994](#); [Housen, 1999](#); [Rossi, 2003](#)).

En el caso de las investigaciones que establecen etapas del desarrollo del pensamiento estético, se basan en la obtención de información empírica mediante entrevistas que indagan sobre la manera en que los sujetos se enfrentan a las obras de arte, cómo intentan interpretarlas, comprenderlas y sobre qué presupuestos las valoran. Según Howard [Gardner \(1994\)](#), en el contexto norteamericano son Abigail [Housen \(1983; 1999\)](#) y [Michael Parsons \(1992; 2011\)](#) los investigadores que habrían logrado establecer de manera más elaborada las secuencias de fases o estadios de desarrollo de la lectura/comprensión de obras de arte. Otro elemento que resalta [Gardner \(1994, p. 41\)](#) es que, aun cuando la manera en que se establecen y describen las etapas varía de un autor a otro en sutiles aspectos:

Con todo, lo que más ha impresionado a la mayoría de observadores es la similitud en la secuencia observada por casi todos los investigadores, incluyendo los dos investigadores que han llevado a cabo el trabajo más continuado [Housen y Parsons]. Un consenso como este es algo raro en las ciencias del comportamiento y sugiere con claridad que aquí tenemos un ejemplo de una auténtica secuencia de desarrollo.

En Brasil, la profesora e investigadora Dra. Maria Helena Wagner Rossi es considerada una precursora de los estudios sobre el desarrollo estético en alumnos de la enseñanza fundamental. Desde mediados de la década del noventa del pasado siglo Rossi comienza a trabajar dentro de la perspectiva de la psicología cognitiva que se ocupa de la descripción y conceptualización de los diferentes niveles que se van sucediendo en la comprensión de las artes visuales desde los primeros años de escolarización. En su investigación de Doctorado en Educación ([Rossi, 2000](#)) propuso la clasificación de tres niveles del pensamiento estético, sobre la base de un estudio empírico realizado en escuelas de la ciudad de Caixas do Sul (RS). Sería la primera formulación, dentro de los marcos de la psicología del desarrollo cognitivo, de una propuesta contextualizada en Brasil sobre la manera en que niños y adolescentes se enfrentan a la lectura de obras de arte¹.

La concepción de arte-educación posmoderna, que en Brasil se remite al Abordaje Triangular de Ana Mae [Barbosa \(2010\)](#), enfatiza la práctica de la lectura de imágenes en todos los niveles del proceso de escolarización. Sin embargo, para Rossi dicha perspectiva implica también preguntarse por lo que pasa por la mente del alumno en el proceso de la lectura estética. En su opinión, la mayoría de los materiales didáctico con los que cuentan los profesores no respetan o tienen en

cuenta las capacidades de lectura de los alumnos en los diversos momentos y contextos del proceso de escolarización. Si los profesores no conocen el desarrollo estético de sus alumnos, entonces no podrán evaluar correctamente las propuestas de lectura de que son capaces. Otro problema detectado por la autora es que muchas de las metodologías de lectura todavía al uso en Brasil se reducen al análisis de elementos y principios formales de composición, por lo que están lejos de favorecer la expresión de ideas personales de los alumnos en base a su experiencia y a lo que son capaces de ver por sí mismos.

De acuerdo con dicha situación problémica, la autora plantea una serie de interrogantes: ¿qué ve el alumno en una imagen?, ¿qué es lo que enfatiza cuando analiza una imagen?, ¿cómo la interpreta?, ¿qué preguntas hace frente a la imagen?, ¿qué criterios utiliza para juzgar la calidad de la imagen?, ¿qué diferencia la lectura de cada alumno?, ¿cuáles son los presupuestos que el alumno trae consigo?, ¿cómo es, realmente, la lectura del alumno en el contexto brasileño?, ¿se puede imponer una lectura? ([Rossi, 2003](#), p. 11)

Esta serie de interrogantes producen un giro de los objetivos de investigación hacia el alumno y su capacidad para comprender el arte. Ya no se trata de argumentar la necesidad o importancia de la inclusión de la enseñanza del arte en la escuela, de la inclusión de la imagen o la obra de arte en la enseñanza, de la teorización sobre metodologías o modelos didácticos para la lectura de las artes visuales, etc. Se trata de centrar la atención en el propio proceso de interpretación y comprensión del arte, en correspondencia con las posibilidades, habilidades o capacidad cognoscitiva de los estudiantes.

Características de la Investigación Empírica

Maria H. W. Rossi trabajó con una muestra de 168 niños y adolescentes de cuatro escuelas de la ciudad de Caixas do Sul, durante el periodo de tres años. La muestra fue estructurada de la siguiente manera: 56 niños entre 6 y 9 años de edad; 56 entre 10 y 13; y 56 adolescentes entre 14 y 18 años de edad. A su vez, el total se dividió en dos grupos, A y B, de 84 alumnos cada uno. El grupo A estuvo integrado por alumnos de una escuela pública estadual, sin contacto sistemático con el arte, ni en la escuela ni en su entorno cotidiano. Por su parte, el grupo B quedó conformado por estudiantes de tres escuelas particulares, en las que existía un trabajo

sistemático con las artes visuales a cargo de profesoras con nivel superior. También, todos los alumnos se beneficiaban con visitas a exposiciones de arte en compañía de las profesoras, entre dos y tres veces en el año.

El objetivo fundamental de la investigadora consistió en identificar las peculiaridades del pensamiento estético de los alumnos, así como la manera en que se daba la construcción de significado cuando eran estimulados a interactuar con imágenes artísticas. El trabajo se organizó a partir de una muestra de obras, seleccionadas con base en criterios de diversidad, tales como medio de expresión, género, estilo, época². La autora refiere que las preguntas se les hacían a los alumnos en frente de las imágenes, intentando incentivar todo lo posible la interpretación y los juicios valorativos sobre las obras. Después de esa primera fase el diálogo era encaminado hacia aspectos estéticos más generales. En ese sentido la autora declara que siguió la metodología desarrollada por [Parsons \(1992\)](#), [Freeman y Sanger \(1995\)](#).

Siguiendo la metodología de [Piaget \(2001\)](#), Maria H. W. Rossi refiere que en su pesquisa el pensamiento del alumno fue observado como una totalidad, sin discriminar ninguna de las fuentes posibles de sus respuestas. La autora partió del principio de que para comprender el pensamiento de un alumno resultaba más provechoso dejarlo expresarse libremente, sin intentar conducir su lectura estética. Las entrevistas fueron concebidas de acuerdo con la siguiente concepción teórica y metodológica: “O aluno pode revelar seu pensamento mais espontaneamente do que quando levado a seguir um roteiro preestabelecido, enfatizando a análise formal, o que pode distraí-lo e fazê-lo perder-se entre ‘linhas, pinceladas e texturas’, levando-o por rumos que não lhe possibilitam uma interpretação” ([Rossi, 2003](#), p. 31).

Maria H. W. Rossi declara que su metodología para la obtención de los datos empíricos siguió de cerca los procedimientos utilizados por Parsons y Freeman en varias de sus investigaciones. A partir de una breve sistematización de los resultados de estos dos autores, Rossi llega a la síntesis de que entre estos teóricos existe el consenso de que los sujetos, al intentar extraer sentido de las imágenes, tienden a redireccionarlas o a establecer relaciones entre estas y tres dimensiones externas: la realidad representada, el artista que crea la obra y el propio lector.

Aun dentro de la gran diversidad de criterios manifestados en las entrevistas por los niños y adolescentes brasileños, Rossi considera que su investigación reveló coincidencias con los resultados expuestos por Parsons, Freeman y Housen en

otros momentos y en otros contextos culturales. Partiendo de las síntesis teóricas de estos autores, Rossi organizó la diversidad de ideas manifestadas por los sujetos de su muestra de acuerdo con las tres maneras de relacionar la imagen con elementos externos antes mencionados, pero estableciendo una variación en el primer tipo de relación. Así, en el contexto de su pesquisa la *relación imagen-mundo* se desdobra en tres tipos o etapas, seguida de la *relación imagen-artista* y la *relación imagen-lector*. Su esquema queda estructurado en cinco tipos de relaciones posibles, y la autora considera que se trata de una adaptación de la *rede de intencionalidades* de [Freeman e Sanger \(1995\)](#), así como de la secuencia de estadios del desarrollo de la comprensión del arte establecida por [Parsons \(1992\)](#).

En la propuesta final de clasificación de *niveles del pensamiento estético* la autora reduce a tres conjuntos los cinco tipos de relaciones en torno a la imagen que constituyó su punto de partida inicial, buscando una mayor síntesis en la clasificación así como una mayor flexibilidad en la interrelación de los elementos que los constituyen.

ANÁLISIS DE LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS EMPÍRICOS

En una investigación empírica de carácter cualitativo, los resultados, generalizaciones y tesis a las que se arriba, dependen en gran medida de la perspectiva teórica desde la que se leen e interpretan los datos. En este tipo de estudios la intervención de la realidad con técnicas de recolección de información empírica, así como la perspectiva teórica desde la cual se instrumenta esa metodología y sirve a su vez de base epistemológica para la interpretación cualitativa de la información, se complementan dialécticamente. Es por ello que en este apartado procederemos a analizar la manera en que la autora interpreta los testimonios de los alumnos entrevistados.

Relación Imagen-Mundo

La relación imagen-mundo (I-M) es el nivel de lectura primario, más básico, de una imagen artística detectado por la investigadora en las entrevistas. En ese tipo de lectura el sujeto da muestras de creer que la imagen es, literalmente, la representación de cosas que existen y acontecen en la realidad. Por dicha razón,

agrega la autora que el lector en este nivel valora la obra utilizando los mismos criterios que usa para hacer consideraciones morales sobre los hechos de la realidad. Además, el artista es considerado como alguien que meramente transfiere las características y cualidades del mundo hacia una imagen.

Dentro de este tipo de relación imagen-mundo Rossi distingue a su vez tres variaciones, cuyas diferencias permiten observar un desarrollo lineal de la manera en que el pensamiento estético se va complejizando. Y ese desarrollo de la comprensión estética vendría a coincidir, o depender, de las dos últimas etapas del desarrollo cognitivo establecidas por Jean [Piaget \(1998; 1999\)](#). Por ello, el primer estadio de la relación imagen-mundo es dominante en los alumnos de las series iniciales de la enseñanza fundamental, que es la etapa de las *operaciones concretas*, y con menor frecuencia se puede reconocer aún en el inicio de la adolescencia (5ta y 6ta serie del nivel fundamental).

Veamos dos ejemplos. Pregunta la investigadora sobre la obra de Segall: *Por que será que o pintor fez deste jeito?*; y responde el alumno (series iniciales): *De repente o pintor viu uma casa destruída, parecida com aquela das cinco mulheres*. Sobre la misma obra de Segall, dice un estudiante de 5ta o 6ta serie: *Acho que ele viu uma família que estava nesse estado. Ele pensou nisso e desenhou!. Como será que foi feita esta imagem?* - se le pregunta. *A pessoa estava pensando no que tinha visto e desenhou. Então você acha que ela viu isto?* - insiste el entrevistador. *Acho que viu* - reafirma el alumno. *Onde?, Na rua, enquanto estava passeando* ([Rossi, 2003](#), p. 39).

En los ejemplos que suministra la autora es fácilmente reconocible que los alumnos consideran que aquello que observan en una imagen aconteció o existe en la realidad. El enfoque cognitivo que le sirve de marco para leer los datos, le permite concluir a Rossi que, como los niños en esa etapa dependen de las experiencias concretas directas para pensar, entonces es esa determinación cognitiva la que les lleva a considerar que el creador de la obra debió haber vivido o visto lo que representó, y logran, cuando más, imaginar que tales cosas o hechos acontecieron.

Ahora bien, en todos los ejemplos que se muestran, las respuestas de los alumnos están motivadas por preguntas que dirigen la atención sobre la relación que establece la imagen con alguna otra cosa que le es exterior (Sobre o que é esta imagen?; Por que será que o artista fez este quadro?; Como será que foi feita esta imagem?, etc.). En este sentido, se pudiera pensar que el tópico de la relación que

establece el lector entre la imagen y elementos que le son exteriores, no aparece de manera espontánea en las entrevistas, sino más bien aparece porque se pregunta sobre ello. La autora no expone ningún caso en el que se le pida al alumno, ¿cuéntanos que ves en esta imagen?, y que el niño responda de todas maneras que lo que percibe es una cosa o un hecho que el artista debió haber visto antes. Las preguntas realizadas por la investigadora redundan sobre el por qué la obra fue hecha, qué quería mostrar el artista, cómo fue hecha, y así por el estilo, lo que induce a que el niño responda lo que considera que justifica la existencia de la obra; y dicha justificación se encuentra fuera, en la realidad concreta.

Con respecto a la segunda variación, la relación imagen-mundo tipo 2, Rossi detecta que los estudiantes comienzan a considerar que el artista puede escoger la realidad representada en la obra. La creación ya no sería solo una cuestión de casualidad, se reconoce cierta intencionalidad en el artista, pero ese reconocimiento no va más allá de la posibilidad que tiene el creador de escoger o montar una escena que quiere mostrar. Los alumnos continúan suponiendo que lo representado en la imagen son cosas y personajes que existen en la realidad.

Este tipo de lectura se reconoce desde las series iniciales y se mantiene hasta entrada la adolescencia, sobre todo en alumnos que no han tenido una familiarización con el arte. A partir de la 5ta y 6ta series, señala la autora que muchos alumnos ya dan muestras de un desarrollo del pensamiento abstracto, lo cual se expresa en las entrevistas, pero siguen concibiendo el papel del artista como un mero copista de la realidad. Ante la fotografía de Cindy Sherman, dice una estudiante de 11 años:

- *Eu acho que ele está falando de desemprego nessa história aí!* - Será que isto estava acontecendo com ela na realidade, ou ela fez esta pose só para tirar a foto? - *Acho que estava acontecendo, porque eu não faria a pose que ela está fazendo.* - O que esta imagem significa? - *A vergonha do desemprego no Brasil* ([Rossi, 2003](#), p. 42).

Es muy interesante como Deise, de 11 años, ya logra totalizar el significado de la imagen en una problemática, un fenómeno de la realidad social, como el desempleo. Se trata sin duda de un nivel de generalización que abstrae una esencia que resume para ella la información visual que recibe de la foto. Además, le agrega a ese significado general una valoración de índole moral: la vergüenza del desempleo en Brasil. Deise es capaz de establecer relaciones entre la expresividad

que le comunica la imagen y un contexto social concreto, el de su país, aun cuando en la foto nada indique que se trate de una joven brasileña. La voluntad de establecer una correlación entre la estructura semántica ambigua de la imagen y un plano hipotético del contenido, ya se puede considerar interpretación, por más rudimentaria que sea.

Sin embargo, cuando Deise comienza su gesto interpretativo enseguida se le pregunta, *será que isto estava acontecendo com ela na realidade, ou ela fez esta pose só para tirar a foto?*, con lo que se desvía inmediatamente su atención hacia la indagación que parece interesarle más a la investigadora, a saber: si la alumna privilegia o no a la realidad, por encima del artista, en la responsabilidad por la existencia de la foto. Cuando se le vuelve a preguntar, *¿qué es lo que esta imagen significa?*, Deise comienza a esbozar otro proceso interpretativo aún más interesante: involucra un juicio moral y establece un link con su contexto social. Pero a partir de ese momento no sabemos nada más de la conversación, el fragmento es expuesto con la intención de ilustrar un hallazgo teórico concreto, y en función de esa tesis es que se leen los datos.

Por último, el tercer tipo de relación imagen-mundo es aquel en que los alumnos comienzan a considerar que el artista transfiere sus sentimientos para la obra. Aquello que se expresa en la imagen deja de provenir directamente de la realidad, y comienza a ser identificado con el mundo interior del artista, su estado de ánimo, sus sentimientos, etc. Rossi considera que la diferencia fundamental entre esta relación tipo 3 y las dos anteriores es que el *mundo exterior* pasa a un segundo plano, mientras que el *mundo interior* del artista se convierte en la fuente principal a la que está sometida la obra.

Si la diferencia fundamental consiste en que el *mundo exterior* pasa a un segundo plano, entonces, ¿por qué se define a este tercer tipo de lectura también como una relación imagen-mundo, si es que el referente fundamental comienza a serlo el *mundo interior* del artista? La solución que encuentra Maria H. W. Rossi es que la relación imagen-mundo tipo 3 es la transición hacia la relación imagen-artista, porque los alumnos no evolucionan de una concepción que busca el sentido de la obra en el mundo concreto directamente hacia una relación de la imagen con su creador. De ahí que sea necesaria la formulación de una tercera variación que permita pensar dicha transición.

Resulta significativo que en su mayoría los ejemplos que se exponen para ilustrar la relación imagen-mundo tipo 3 en alumnos de final de la enseñanza fundamental y media, son de entrevistas sobre la obra de Piet Mondrian. Frente a una abstracción geométrica de esa naturaleza, es muy difícil que un alumno pueda reconocer o imaginar un referente concreto de la realidad como transferido para la imagen, pues esta carece totalmente de iconicidad. Por otra parte, los colores vivos de la obra de Mondrian, rojo, amarillo, azul, blanco, son fáciles de identificar con estados de ánimo, sentimientos, etc., porque la semántica o psicología de los colores es algo altamente codificado, una convención cultural que se aprende desde muy temprano. Unido a ello, las preguntas de la entrevistadora contribuyen a que el *mundo interior* del artista emerja a un primer plano y se convierta en la fuente principal con la que los estudiantes relacionan la imagen (O pintor pinta conforme o estado de espíritu dele no momento?; O que ela estava sentindo?; Será que o pintor que pintou esta outra imagem estava triste?; O que esse artista estaria sentindo?, etc.).

Relación Imagen-Artista

Cuando aparece la relación imagen-artista en la lectura de las obras, es porque los alumnos comienzan a intentar descifrar las intenciones del creador. Según la autora, al establecer esa relación, los alumnos abandonan las referencias a la realidad concreta así como al mundo interior del artista. Es sobre la figura del creador que se proyecta ahora la responsabilidad por lo que la obra pueda significar, y el alumno se coloca como un descifrador de esos significados que el artista quiso expresar en su obra.

Rossi puntualiza que la relación imagen-artista es propia del inicio de la adolescencia. A partir de ese momento los estudiantes comienzan a mostrar cierta conciencia de la existencia intelectual del artista, de ahí que en las series iniciales no se verifica este tipo de relación en la lectura. La autora sostiene que esa nueva forma de pensar se hace posible porque a partir de la 5ta serie de la enseñanza fundamental se marca el inicio de la transición del pensamiento concreto para el pensamiento formal. Siguiendo la teoría de Piaget, Rossi deduce que las operaciones formales generan la posibilidad de diferenciar el plano de lo real del plano de lo posible, de ahí que en la lectura estética el alumno comience a

considerar diversas posibilidades de atribución de significados. Veamos un ejemplo de una estudiante de 14 años del grupo familiarizado con el arte y con cierto entrenamiento en lectura estética:

- O que tem que ter uma obra, para ela ser boa? - *Primeiro de tudo que ela passe uma ideia, uma reflexão para a gente. Que ela passe a ideia do pintor, do que ele está pensando no momento ou o que ele quer passar para a gente. Muitas vezes a obra tem mais valor porque depende da ideia que ela passa. Muitas vezes os pintores dão uma passada de tinta e pronto! Para ele tem um significado, mas para milhares de pessoas não tem significado nenhum. Então o que eu acho mais importante na obra é o significado que ela passa para os outros* ([Rossi, 2003](#), p. 52).

Rossi no se detiene en la interpretación de este fragmento, lo expone como ejemplo del hecho de que en este nivel de lectura los sentimientos dejan de ser atribuidos al artista para ser atribuidos a la propia imagen, aunque la responsabilidad por lo que la obra expresa se focaliza en el creador. Sin embargo, hay otros elementos de suma importancia en la respuesta de la adolescente sobre los que nos gustaría llamar la atención. En primer lugar, se verifica la conciencia de que una obra, para que sea buena, debe ser portadora de ideas, debe transmitir una reflexión, lo cual deja percibir una noción de arte que va más allá de lo familiar y lo agradable en términos perceptuales, para jerarquizar su dimensión cognoscitiva.

Otra problemática importante que podemos identificar en el fragmento citado, así como en varios de los ejemplos que expone la autora, es la conciencia que muestran los alumnos acerca de que la obra de arte se les presenta como un reto de comprensión, la obra les plantea una dificultad comunicativa que no es frecuente en otro tipo de textos más convencionales, y llaman repetidas veces la atención sobre ese hecho en particular. Quizás sea el reconocimiento de esa impotencia a la hora de formular significados ante una obra, una de las causas de fondo de la tendencia a remitir el sentido hacia la intencionalidad del autor. Ante la dificultad de reconocer de manera clara un significado en la obra, el receptor delega esa responsabilidad en el artista, pues si fue él quien cifró ese mensaje, entonces se supone que solo en su poder debe encontrarse el verdadero significado.

- *Por que será que o pintor fez isto? - Sei lá, ele quis expressar alguma coisa que ele queria, tipo um sentimento que ele sentia. Mas ele sabe interpretar o que é, porque foi ele que fez. Mas nós olhando... Não dá para interpretar o que ele quis (15 anos).* Sobre este ejemplo comenta la investigadora: “Como se vê, quando os alunos

não conseguem decifrar o significado, colocam a culpa no artista, que não pensou nos leitores quando fez a obra [...]” ([Rossi, 2003](#), p. 51).

Ahora bien, la tendencia a desplazar la culpa hacia el artista cuando no se consigue descifrar el significado, es solo un efecto, la evidencia de un fenómeno más profundo, a saber: la complejidad semiótica del arte y la especificidad del proceso de la comprensión estético-artística. Cuando el alumno confiesa que no le es posible interpretar lo que el artista quiso decir, lo que se evidencia es que sus competencias semióticas no son suficientes aun como para dialogar con un tipo de texto difuso, ambiguo, cuya codificación está lejos de ser una convención plenamente instituida. El joven da muestras de tener conciencia de que la obra es un dispositivo de comunicación, que con ella el artista quiso expresar alguna cosa, pero ante la imposibilidad de entrever un contenido y poder formularlo con precisión, resuelve el conflicto semiótico delegando hacia el artista toda posibilidad interpretativa.

Otro ejemplo (14 años, sobre la obra de Mondrian) nos permite apreciar que cuando el alumno logra vencer la ambigüedad semántica de la obra en la medida en que es capaz de articular un proceso interpretativo, los reproches hacia el artista no se manifiestan:

- Se você tivesse que dar um título para este quadro, qual queria? - *Um título? 'Geometria na vida'. Parece ser um labirinto, onde tem várias passagens, mas sempre tem alguma coisa barrando a passagem. Eu acho que ele deve ter representado o labirinto da vida, porque a vida tem várias passagens, mas tem sempre alguma coisa para barrar estas passagens* ([Rossi, 2003](#), p. 52).

El alumno se pregunta, cierto, por la intencionalidad del artista, por lo que este quiso representar en la obra, pero en la medida en que intenta descifrar ese contenido va construyendo su propia interpretación. La manera en que establece una correlación entre la indeterminación semántica de la obra de Mondrian y una noción de la vida entendida como un laberinto con múltiples caminos que se ven constantemente obstaculizados por alguna razón, se puede considerar plenamente un proceso interpretativo de gran ingenio y creatividad. En rigor, es la intencionalidad del alumno, su imaginación, sus conocimientos, su capacidad para articular significados frente a un estímulo estético totalmente ambiguo, lo que produce la interpretación, aun cuando no sea consciente de ello.

El análisis de estos ejemplos nos permite concluir que junto a los factores cognitivos y las mediaciones sociales, culturales y educativas que favorecen una familiarización con el arte, se hace necesario introducir en el estudio del desarrollo de la comprensión estético-artística una reflexión de índole semiótica; de lo contrario, muchas sutilezas de gran importancia pueden ser pasadas por alto.

Por ejemplo, la teoría de la recepción literaria ([Rall, 1987](#); [Markiewicz, 2010](#)) ha discutido intensamente la dialéctica que se da en el proceso de lectura, y por ende en la comprensión, entre la intención del autor, la intención de la obra y la intención del receptor. La problemática de la intencionalidad en el arte tiene su origen en la estética fenomenológica ([Morawski, 2006](#)), y ha sido recurrente tanto en la hermenéutica como en la pragmática ([Beuchot, 1997](#)). Fue un tema sobre el que el estructuralismo checo también reflexionó en profundidad, siendo el ensayo *La intencionalidad y la no intencionalidad en el arte* [1943] de Jan [Mukařovský \(2000\)](#) un estudio en el que podemos encontrar perfilada de manera explícita una teoría de la recepción.

También hizo época un extenso ensayo de Umberto [Eco \(1992\)](#), *Intentio lectoris: Apuntes sobre la semiótica de la recepción*, en el que el autor hace distinciones importantes entre la intención del autor, de la obra y del lector que derivan en diferentes tipos de interpretación: una semántica y otra crítica, estableciendo una diferencia entre la operación de interpretar un texto y hacer uso semántico de él.

Pensamos que una articulación entre el enfoque analítico sobre la dialéctica de intencionalidades que se da en el proceso de interpretación del arte, y los factores cognitivos propios de cada edad que inciden en la intencionalidad que proyecta el sujeto a la hora de intentar comprender un texto visual complejo, abriría otras enriquecedoras posibilidades de lectura cualitativa de los datos.

Relación Imagen-Lector

Para que los alumnos comiencen a valorizar el rol que ellos desempeñan en tanto intérpretes de la obra, es necesario, según los hallazgos de Maria H. W. Rossi, que estén en posesión de la habilidad cognitiva que les permite reflexionar sobre sí mismos. Dicha habilidad está relacionada con la cuarta etapa piagetiana, el pensamiento formal, que se desarrolla a partir de la adolescencia. Comenta la autora:

As operações formais trazem a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento. No campo da leitura estética isso significa adquirir a

consciência de sua atividade interpretativa. Quando isso acontece, o aluno abandona a crença de que pode dar sentido a uma imagem, simplesmente olhando o que objetivamente há para ser visto, decifrando as intenções do artista ([Freeman e Parsons, 1999](#)), e passa a assumir um papel ativo na construção dos significados da imagem ([Rossi, 2003](#), p. 54).

Dicho así, pareciera que el desarrollo de las llamadas operaciones formales conduce necesariamente al salto cualitativo que se da en la relación imagen-lector. Si así fuera, todos los sujetos adultos con la capacidad cognitiva propia del pensamiento formal no tuvieran problema alguno para interpretar una obra de arte. Pero la realidad que muestran otras investigaciones indica todo lo contrario³. Por momentos, el modelo que propone Maria H. W. Rossi parece establecer una correlación demasiado directa entre las etapas del desarrollo cognitivo piagetianas y los niveles de desarrollo que detecta en la lectura de obras de arte. Sin embargo, la propia evidencia que le proporcionan los datos empíricos recogidos en las entrevistas, le hace tomar cautela:

Resumindo, o adolescente, de posse das habilidades do pensamento formal, teoricamente, é consciente de seu papel de leitor de obras e imagens.

A consciência de ser um leitor, cuja subjetividade é atuante na atribuição de sentido, é possível na adolescência, mas não emerge necessariamente em todos os alunos. Tampouco, nem todos demonstram as habilidades do pensamento abstrato ([Rossi, 2003](#), p. 56).

La problemática fundamental de hasta qué punto son determinantes los factores cognitivos, y hasta donde las mediaciones culturales que hacen posible el propio desarrollo cognitivo que permite una comprensión cada vez más compleja del arte, es extremadamente difícil de sondear, porque se expresa de manera contingente en cada sujeto y exige ser comprendida en los marcos específicos de la historia individual del desarrollo.

Veamos el siguiente ejemplo, uno de los más sofisticados de los expuestos por Rossi para ilustrar el tipo de lectura en la que se evidencia una relación imagen-lector. Así se expresa una adolescente de 14 años:

- Dizem que dependendo de como se olha a Monalisa tem o seu estado de espírito ali. Aí é isso: eu posso ir lá... Se eu estou alegre, eu vou ver ela sorrindo como eu. Aí eu vou lá triste, e vou ver ela triste. Vai depender muito da pessoa que vai ver a obra de arte. - Depende, então, de como é que o espectador está sentindo?

- Sim. - Não depende só do que o pintor pensou? - *Não depende só dele, porque cada um tem uma ideia. Cada um pensa uma coisa. Como eu vi favela (Segall), outras pessoas viram um prostíbulo. E o autor pode até ter passado outra ideia, além da miséria e do prostíbulo.* - Mas o que ele “quis passar” não tem importância? - *Ter tem, mas as pessoas podem olhar por outro ângulo. Eu vim aqui e olhei esta mulher (Sherman) triste e pelo menos é isso que ela me passa. Mas pode vir alguém e, sei lá, estar pensando no amor, e vê ela feliz. Mas eu vejo tristeza, pelo jeito que ela olha, pela pose que ela está, por este papel amassado na mão...* ([Rossi, 2003](#), p. 56).

La expresión que la jovencita usa al inicio, *dicen*, es una clara evidencia de que las ideas que expresa sobre el arte son aprendidas, no emanan directamente de las posibilidades del pensamiento formal. Lo que subyace a la tesis de la cual la alumna se muestra en posesión, es una mediación cultural, a saber: que el tipo de percepción que se tiene de la obra depende en gran medida del estado de ánimo de la persona que la observa. Se trata de juicios sobre el arte y del tipo de relación que se establece entre obra y receptor, que la joven aprendió ya sea en su entorno familiar y social inmediato o en la educación estética recibida en la escuela, etc. Esas ideas aprendidas del medio cultural producen en el sujeto la *internalización* de una lógica de lectura específica para el arte que se convierte en una función psíquica interna. Una vez que el individuo aprehende dicha lógica comunicativa, la internaliza y comienza a operar con esa habilidad intelectual, una herramienta analítica que aplicará al resto de los casos de arte a los que se enfrente. En este sentido, la teoría de [Vygotsky \(1995; 2007; 2008\)](#) sobre la *internalización de las funciones psíquicas superiores* permite analizar la manera en que un sujeto, frente al reto de dialogar con una obra de arte, pone en acción mecanismos semióticos que han mediado su propio desarrollo cognitivo⁴.

El fragmento de entrevista citado nos permite observar la manera en que la adolescente es capaz de aplicar a otros casos de arte la lógica de lectura que comienza ejemplificando a propósito de Monalisa. La obra de Segall le remitió a una favela, pero acepta con naturalidad que otros colegas hayan visto un prostíbulo, al tiempo que considera la posibilidad de que el pintor haya querido transmitir otra idea distinta a esas dos variantes interpretativas. Demuestra la misma conciencia hermenéutica con respecto a la foto de Cindy Sherman. Ella percibe tristeza en el personaje de la obra, mas contempla la posibilidad de que otra persona, si está

pensando en el amor, pueda encontrarla feliz. Pero además, Gabriela de 14 años también da muestras de hallarse en posesión de una competencia semiótica que es fundamental para la comprensión del arte: percibe tristeza en la mujer de la foto, pero es capaz de argumentar dicha percepción con base en marcas denotativas concretas reconocibles en el texto visual (la manera en que el personaje mira, la postura en que se encuentra, el papel que sostiene en la mano). De esas marcas denotativas extrae un significado connotado: la tristeza como hipótesis interpretativa que condensa el significado emocional que a ella le trasmite la obra.

En el primer capítulo de su libro Rossi alerta sobre el hecho de que la noción de fases o etapas del desarrollo cognitivo que procede de la teoría de Piaget ha sido sometida a severa revisión crítica en las últimas décadas. Con la inclusión y valorización de la variable del contexto, así como de la importancia medular de la mediación de los sistemas simbólicos (en primera instancia el lenguaje verbal), la tesis de Piaget de la *mente universal* que evoluciona de etapa en etapa de forma regular y *cuasi* inevitable, pierde parte de su peso epistemológico ([Gardner, 1997](#); [Rosas: Sebastián, 2008](#)).

Con relación a Michael Parsons, la autora señala que también ha ido cuestionando la noción de fases o estadios usada en su libro ([Parsons, 1992](#))⁵. Parsons habría moderado su perspectiva psicológica, apartándose también del punto de vista piagetiano ortodoxo y corriéndose más hacia el constructivismo de tipo social-cultural. Dice [Rossi \(2003, p. 22\)](#): “A teoria contextualista de Vygotsky e de seus seguidores é a que lhe parece mais adequada para o entendimento da compreensão estética. Nesta abordagem, os sistemas de interpretação e os próprios significados são invenções da cultura”.

Quisiéramos subrayar la tesis expresada en la última oración del comentario de Rossi: *los sistemas de interpretación y los propios significados son invenciones de la cultura*. Muchos de los fragmentos de entrevistas que Maria H. W. Rossi expone en su libro como ejemplos, así lo demuestran. Solo sentimos en falta que la investigadora no hiciera mayor uso de dicha perspectiva teórica para interpretar sus datos empíricos. En su propuesta de clasificación de tres niveles del pensamiento estético, las dos últimas etapas del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget son siempre colocadas como la causa fundamental de los saltos cualitativos hacia formas más complejas de lectura y comprensión del arte.

Estudio Longitudinal sobre el Desarrollo de la Comprensión Estético-Visual

En una serie de artículos ([Rossi, 2005](#); 2013; 2015) Maria H. W. Rossi da a conocer los resultados de otro estudio también realizado en la ciudad de Caxias do Sul, entre los años 1997 y 2004. Se trató de una investigación experimental de carácter longitudinal, en la que Rossi y sus colaboradores trabajaron con un grupo de alumnos durante toda la enseñanza fundamental, que eran ocho series en aquel momento. El objetivo consistió en conocer el proceso de desarrollo de la comprensión estético-visual de los alumnos, en la medida en que iban siendo expuestos a actividades sistemáticas de lectura y discusión estética durante todos esos años de escolarización. La evaluación del desarrollo del grupo que participó en el experimento fue siendo contrastada con un grupo de control con las mismas características en cuanto a la edad y los factores socioculturales, pero que no había estado involucrado en las mismas actividades de consumo de arte. La comparación entre los dos grupos se realizó una vez por año, mostrándosele al *grupo de control* las mismas obras que habían sido trabajadas con el *grupo experimental*.

Los resultados obtenidos le permitieron a Rossi corroborar y observar con mayor claridad aquello que su investigación de doctorado ya le había permitido concluir: que la exposición sistemática al consumo artístico es un factor determinante en el desarrollo de las habilidades interpretativa que son fundamentales para la comprensión del arte.

Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. A pesquisa mostrou que os alunos do grupo experimental alcançaram um grau de sofisticação em sua compreensão estética não esperada para sua idade e escolaridade. Por isso, ousamos afirmar que alunos que vivenciam atividades de leitura estética visual durante o Ensino Fundamental alcançam uma compreensão estética mais sofisticada e adequada ao mundo da arte do que a de um adulto com formação universitária, mesmo em Ciências Humanas, e apresentam um nível de criticidade, raciocínio e fluência verbal superior ao de alunos sem essa vivência ([Rossi, 2005](#), p. 67).

Otra de las conclusiones importantes a que llega Rossi es que no se necesita en lo absoluto una metodología formalista para enseñar a leer obras de arte, ni tampoco la introducción de contenidos propios de la Historia del Arte desde las series iniciales, para que los alumnos, al llegar al final de la enseñanza fundamental,

sean capaces de interactuar con el arte y comprenderlo de una manera enriquecedora y significativa, en primer lugar para su propia experiencia vital. El otro aspecto importante es que las ideas, preguntas y juicios de los alumnos deben ser escuchados, respetados y tenidos en cuenta por el profesor; con base en ese entendimiento es que se puede favorecer el desarrollo de la comprensión del arte. Rossi recomienda que los arte-educadores deben mostrar flexibilidad ante la pluralidad de sentidos que los niños atribuyen a las obras, sus respuestas deben ser siempre recibidas como válidas, y a partir de sus propios argumentos es que se les debe motivar a explicar las razones de sus comentarios. Al proceder mediante esta metodología en el experimento, se pudo comprobar cómo los alumnos se sentían estimulados a participar en la discusión sobre las obras, lo cual fue uno de los factores que favoreció el desarrollo de la comprensión estético-artística (Rossi, 2005).

La comparación entre el *grupo experimental* y el *grupo de control* demostró diferencias significativas en cuanto a la manera en que procedían en la lectura de las obras. Según concluye la autora, como tendencia general los alumnos que no participaron del experimento didáctico siguieron manifestando un tipo de lectura realista e ingenua (relación imagen-mundo), mientras que el grupo experimental dio muestras de evolucionar hacia una lectura cada vez más sofisticada y más próxima al mundo del arte.

A pesquisa mostra que uma aula mensal de leitura estética pode proporcionar o desenvolvimento de uma compreensão estética sofisticada ao final do Ensino Fundamental. As diferenças entre as leituras dos grupos são significativas, sendo coerente atribuir a riqueza do pensamento estético do grupo experimental às atividades rotineiras de discussão estética frente a imagens vivenciadas ao longo da pesquisa ([Rossi, 2013](#), p. 12).

En su estudio longitudinal de carácter experimental, Rossi corroboró muchos de los elementos característicos de los niveles de lectura que habían sido descubiertos y definidos en su investigación de doctorado. En las series iniciales los alumnos tienden por generalidad a establecer relaciones entre lo que ven en la imagen y lo que conocen del mundo, prefiriendo aquellas escenas que les son más familiares. La interpretación procede mediante la identificación del sentido referencial, del significado literal de las cosas concretas que se reconocen en la imagen; que es lo que la autora había denominado lectura narrativa. En la valoración

de las obras los criterios usados por los alumnos son los colores, el tema, la maestría del artista y el realismo de la representación. Rossi concluye que en las series iniciales el pensamiento estético que se verifica es el Nivel I de su clasificación.

Sin embargo, en el grupo experimental se comenzó a verificar un desarrollo considerable del pensamiento estético. Las obras en blanco y negro empezaron a ser aceptadas, por lo que el criterio del color cedió en su protagonismo. El realismo fotográfico comienza a ser rechazado, por lo que las imágenes con mucha semejanza con la realidad, al ser asociadas a la fotografía, dejan de resultar creativas. La originalidad entendida como creatividad, ocupa el protagonismo como criterio de valoración artística, lo cual señala [Rossi \(2005\)](#) que se puede considerar ya como una característica del Nivel II de su clasificación. También, comienza a aparecer el reconocimiento de la intencionalidad del artista, de la obra como un medio para la expresión de sentimientos e ideas, lo cual es propio del Nivel III.

Ao final da 3ª série, aos nove anos de idade, o pensamento estético dos alunos já é mais sofisticado do que o da maioria da população adulta. Além disso, pais e professores percebem que os alunos escrevem e interpretam melhor a Língua Portuguesa, sendo que as redações são mais complexas e criativas. A expressão verbal é mais fluente e o vocabulário mais amplo, adequado e sofisticado. A criticidade aumentou, inclusive nos diálogos em casa e as crianças são capazes de acolher e fazer considerações sobre o ponto de vista dos colegas, expondo suas ideias com respeito a todos ([Rossi, 2005](#), p. 59).

Lo que la autora señala con relación a mejoras en la escritura y la interpretación de la lengua portuguesa, mayor fluidez en la expresión verbal y aumento del vocabulario, desarrollo de la capacidad crítica y de diálogo, etc., pudiera ser considerado como una *transferencia* de habilidades generadas mediante la enseñanza de arte, hacia otras disciplinas o actividades. Sin embargo, la base sobre la que se exponen tales evidencias sobre una posible transferencia, son las percepciones de padres y profesores, no comprobaciones rigurosas en el marco de una investigación experimental⁶.

A partir de las series intermedias (4ta, 5ta y 6ta), entre los 9 y 10 años comienza a aparecer la elaboración de significados metafóricos, en la medida en que los alumnos logran trascender el marco del sentido literal, el mero reconocimiento de lo concreto representado (plano denotativo diríamos en términos semióticos), para

elevante hacia la articulación de significados más subjetivos y englobantes (plano de la connotación). La autora anota el dato de que en el grupo de control ese salto cualitativo en la lectura aparece apenas a los 11 años.

De la 5ta serie en adelante la mayoría de los alumnos del grupo experimental reconoce la autonomía del artista como el responsable por las características y la calidad de la obra, dejando de establecer una relación directa entre su estado de ánimo y lo que expresa la imagen. La exigencia por el realismo fotográfico propia del Nivel I también desaparece, la expresividad de la obra se valoriza por encima de la naturaleza del tema; lo cual considera la autora que son características propias del Nivel III. Una vez alcanzado este nivel de lectura el alumno muestra conciencia de su rol en la interpretación, de que es él quien le atribuye un significado a la obra entre otros posibles.

Concluye Rossi que al final de la enseñanza fundamental los alumnos del *grupo experimental* no dejan dudas de ser capaces de articular múltiples puntos de vista, y muestran conciencia de que una de las especificidades comunicativas del arte es que no existe una sola interpretación válida para una obra. Dejan de ser, por tanto, meros descifradores de la intencionalidad del artista, para esforzarse en función de una interpretación personal, lo cual ya podemos definir como una conciencia hermenéutica competente. A los 10 años de edad, los alumnos que participaron del experimento aventajaban con creces a los del grupo de control:

A maioria das crianças do grupo experimental, aos dez anos de idade, apresenta um pensamento estético semelhante ao dos alunos de 14 anos do grupo de controle. Isto é, enquanto nestes a crença de que o artista transfere seu estado de espírito para a obra é dominante, nos alunos do grupo experimental já está em declínio, para dar lugar a um pensamento mais sofisticado dos pontos de vista estético e cognitivo, que é o reconhecimento da autonomia do autor em se desvencilhar dos determinantes do mundo (físico ou psicológico) para criar a obra (Rossi, 2005, p. 61).

Es decir, si en el *grupo experimental* a partir de los 9 años los alumnos comienzan a dar muestras de ser capaces de entrar de manera activa al juego metafórico que propone el arte, mientras que los del *grupo de control* demoran hasta los 11 años, y si la mayoría de los alumnos del *grupo experimental* a los 10 años ya manifiestan un pensamiento estético semejante al de alumnos de 14 años del *grupo de control*; entonces lo que descubre Maria H. W. Rossi es una *zona de desarrollo*

próxima para la comprensión del arte. Sin embargo, la autora no hace uso de este concepto de [Vygotsky \(1995; 2008\)](#), ni enfoca su análisis en esa perspectiva teórica. Es más bien una conclusión a la que arriba, pero en los marcos generales de la teoría cognitiva del desarrollo estético que constituye la base epistemológica de su pesquisa.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideramos que el estudio realizado por Maria H. W. Rossi no solo es un aporte de gran importancia para el campo de la arte-educación en Brasil, también lo es para toda la región latinoamericana. La autora tiene el mérito de haber contextualizado en Brasil los estudios del desarrollo de la comprensión estética en los marcos de la psicología cognitiva. Al emprender su investigación empírica, Rossi coloca en el centro de la atención una serie de problemáticas relacionadas con la arte-educación a las que solo se les puede dar respuesta mediante estudios empíricos de carácter cualitativo. Por tanto, sus aportes teóricos y las respuestas a algunas de esas problemáticas abren una discusión fundamental para seguir fortaleciendo las concepciones de enseñanza que prestan una especial atención a la lectura/comprensión de obras de arte en el contexto escolar. Tanto la información empírica levantada con su pesquisa como la reflexión teórica que permite el análisis cualitativo de esos datos, son un aporte de gran importancia al campo de investigación en arte-educación.

Otra de sus contribuciones es la de aportar evidencias concretas que permiten cuestionar el enfoque formalista de lectura del arte. Someter a los alumnos a una metodología de lectura rígida, guiada por un cuestionario preestablecido de preguntas que enfatizan la percepción de líneas, colores, volúmenes, relaciones de figura fondo, etc., conduce al hábito de que el significado de la obra es algo objetivo, claramente identificable, y en consecuencia se termina bloqueando toda posibilidad de que los alumnos laboreen con el sentido de las imágenes desde sus experiencias e intereses concretos. Lo mismo se puede decir del manejo excesivo en la enseñanza fundamental de contenidos historiográficos, biográficos o categorías propias de la Historia del Arte como estilo, movimientos, géneros, sistemas de representación, etc.; pues se trata de contenidos y conceptos que tienen un carácter operativo para los expertos, pero que para un niño o un espectador inexperto se presentan como totales abstracciones vaciadas de significado real. En esto último

Rossi llega a un punto de encuentro con los postulados esenciales del enfoque de Abigail Housen.

Otro de los aspectos a destacar es que Maria H. W. Rossi elaboró una muestra de obras que va más allá del arte tradicional y moderno, entrando en el terreno de la estética posmoderna y de procedimientos que desbordan los medios de representación visual tradicionales. Tal es el caso del travestismo y el simulacro visual de la fotografía de Cindy Sherman, la instalación *environment* de Anish Kapoor, así como la instalación interactiva multimedia y multisensorial de Diana Domingues. Más polémica resulta la introducción de una imagen publicitaria. Pero por ejemplo, la muestra de obras que utilizó [Parsons \(1992\)](#) en su estudio de referencia no rebasa a la vanguardia de los años treinta, ni a la pintura como medio artístico. Picasso fue lo más contemporáneo que les mostró a los sujetos que entrevistó durante 10 años en plena década de los ochenta. Hacer entrar los procedimientos creativos posmodernos al contexto escolar continúa siendo todo un reto, y la investigación de Rossi da importantes pistas de cómo los alumnos se relacionan con ese tipo de prácticas artísticas contemporáneas.

El haber trabajado con una muestra dividida en dos grupos, uno con cierta familiarización con el arte y el otro no, le permitió a la investigadora establecer ciertos criterios diferenciadores en cuanto a la influencia que tiene el contexto y las mediaciones culturales en el desarrollo de competencias interpretativas. Esas primeras evidencias observadas en la investigación de doctorado fueron corroboradas en el estudio experimental de carácter longitudinal, en el que la autora pudo seguir paso a paso cómo la exposición sistemática al consumo de arte influía de manera determinante en el desarrollo de competencias intelectuales que expandían cada vez más las posibilidades interpretativas y de comprensión del arte de los alumnos.

En cuanto a la metodología empleada para obtener la información empírica, Rossi partió de un método de entrevista semiestructurada cercana a la de Parsons. Ese modelo suele generar un mayor nivel de interacción entre el entrevistador y el alumno, lográndose que este se sienta más relajado y que se establezca una relación de complicidad; pero en la misma medida en que el entrevistador hace más preguntas puede también terminar condicionando u orientando las respuestas de los sujetos hacia determinados tópicos de interés teórico, contaminando así la información. También hay ciertos tipos de preguntas que conducen al sujeto a emitir

un juicio de valor sobre algún aspecto de la obra que le es señalado y no escogido por él mismo. Un modelo contrario sería el utilizado por Abigail Housen; un tipo de entrevista no condicionada que deja fluir, a manera de monólogo, la consciencia del sujeto en su proceso interpretativo. Esta investigadora solo hace dos preguntas: ¿hacia dónde o qué estás mirando?, limitándose el entrevistador a volver a intervenir para decir, ¿quieres agregar algo más? (Housen, 1999).

Por otro lado, investigaciones de esta naturaleza se pudieran enriquecer sobremanera mediante el cruce interdisciplinar con otras perspectivas teóricas como la estética de la recepción de base semiótica y hermenéutica, así como el constructivismo de la tradición que se remite a Vygotsky, que pone especial énfasis en el proceso de mediación semiótica como el motor que impulsa el desarrollo cognitivo. Una triangulación entre la tradición norteamericana que ha desarrollado los estudios empíricos sobre el desarrollo del pensamiento estético, el enfoque analítico de la teoría de la recepción artística, y la perspectiva histórico-cultura de Vygotsky, posibilitaría una lectura cualitativa de los datos mucho más integral y sensible a sutilezas que siempre escapan a uno u otro enfoque.

Y por supuesto, el gran aporte de Maria H. W. Rossi es el haber llegado a la síntesis de una propuesta de clasificación de tres niveles del pensamiento estético, con base en la lectura teórica de datos empíricos obtenidos en la realidad social, cultural y escolar de una región de Brasil. Ese modelo constituye un referente indiscutible para futuras investigaciones, ya sea para ratificarlo o para establecer puntos de divergencia.

Notas

¹Otros investigadores(as) que han llevado a cabo estudios semejantes en Brasil son [Teresinha Sueli Franz \(2003\)](#), [Maristela Sanches Rodrigues \(2008\)](#), [Rachel de Sousa Vianna \(2009\)](#), [José Sousa Ferreira da Silva \(2017\)](#).

²Las obras utilizadas fueron las siguientes: Alegoría de la Primavera (1482), de Sandro Botticelli; Guernica (1937), de Pablo Picasso; Broadway Boogie Woogie (1942), de Piet Mondrian; Rua de Erradias (1956), de Lasar Segall; S/T no. 96 (1981), de Cindy Sherman; É um Homem, S/T Parte II (1989-90), de Anish Kapoor; Trans-e: my body, my blood (1998), de Diana Domingues; y una imagen publicitaria extraída de la Revista Claudia (n. 9, año 36, 1997). Las dos primeras obras fueron utilizadas solo en algunas de las entrevistas. La obra de Cindy Sherman es una fotografía, la de Kapoor una documentación fotográfica de una instalación, y la de Diana Domingues una instalación electrónica interactiva, que pudo ser experimentada por los alumnos en el espacio expositivo. Las obras pictóricas y fotográficas se mostraban en reproducciones de formato A3.

³Esta es una las conclusiones a las que llega Abigail Housen (1999) después de tres décadas de pesquisa empírica: *Los estudios de la reacción estética de niños, profesores, profesionales de los museos y de cientos de adultos, demuestran que la cantidad de tiempo empleada en contemplar y reflexionar sobre el arte es el único factor de importancia crucial para predecir un nivel desarrollo estético determinado.*

⁴En Rusia, la Teoría de la Actividad desarrollada por Leontiev con base en el enfoque histórico-cultural de Vygotski, ha tenido resultados positivos en estudios experimentales sobre la percepción y comprensión del arte ([Leontiev, 2011](#)).

⁵ [Parsons \(2011\)](#) acabaría abandonando el modelo de desarrollo lineal, para sumarse a la tesis de que tanto en la creación como en la comprensión del arte diversas habilidades se pueden desarrollar al mismo tiempo y a diferentes niveles. Véase también Fróis (1999).

⁶En el informe *¿El arte por el arte?*, sobre el complejo tema la *transferencia causal de habilidades* los autores llegan a la siguiente conclusión general: “[...] la transferencia del aprendizaje resulta sumamente difícil de demostrar y tiene una larga y controvertida historia en el terreno de la psicología [...] La mayoría de los estudios sobre transferencia de las artes no se ha basado en la enseñanza explícita para la transferencia, en la que se pide que los alumnos intenten aplicar las habilidades desarrolladas en la clase de arte en áreas no artísticas” ([Winner; Goldstein; Vincent-Lancrin, 2014](#), p. 43).

REFERENCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010. [[Links](#)]

BEUCHOT, Mauricio. **Tratado de Hermenéutica Analógica**. México: UNAM, 1997. [[Links](#)]

ECO, Umberto. Intentio Lectoris: apuntes sobre la semiótica de la recepción. In: ECO, Umberto. **Los Límites de la Interpretación**. Barcelona: Editorial Lumen, 1992. P. 21-46. [[Links](#)]

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma Compreensão Crítica da Arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003. [[Links](#)]

FREEMAN, Norman; SANGER, Daniela. Commonsense Aesthetics of Rural Children. **Visual Arts Research**, New York, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995. [[Links](#)]

FRÓIS, João Pedro. Entrevista com Michael Parsons. **Noesis**, Lisboa, v. 52, p. 31-34, out./dez. 1999. [[Links](#)]

GARDNER, Howard. **Educación Artística y Desarrollo Humano**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994. [[Links](#)]

GARDNER, Howard. **Arte, Mente y Cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1997. [[Links](#)]

HOUSEN, Abigail. **The Eye of the Beholder: measuring the aesthetic development**. 1983. 666 f. (Ed. D. Thesis) - Harvard Graduate School of Education, Cambridge, 1983. [[Links](#)]

HOUSEN, Abigail. El ojo del Observador: investigación, teoría y práctica. In: AESTHETIC AND ART EDUCATION: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH, 1991, Lisboa. **Proceedings...** Lisboa: 27-29 Sept. 1999. P. 1-28. [[Links](#)]

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da Arte e Educação Estética. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. P. 129-147. [[Links](#)]

MARKIEWICZ, Henryk. La Recepción y el Receptor en las Investigaciones Literarias. In: MARKIEWICZ, Henryk. **Los Estudios Literarios**: conceptos, problemas, dilemas. La Habana: Criterios, 2010. P. 44-74. [[Links](#)]

MORAWSKI, Stefan. Las Principales Corrientes de la Estética del Siglo XX. In: NAVARRO, Desiderio. **Stefan Morawski**: de la estética a la filosofía de la cultura. La Habana: Criterios , 2006. P. 23-149. [[Links](#)]

MUKAŘOVSKÝ, Jan. La Intencionalidad y la no Intencionalidad en el Arte. In: VOLEK, Emil; JANDOVÁ, Jarmila. **Estética, Función y Valor**: estética y semiótica del arte de Jan Mukařovský. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2000. P. 415-456. [[Links](#)]

PARSONS, Michael. **Comprender a Arte**. Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo. Lisboa: Editorial Presença, 1992. [[Links](#)]

PARSONS, Michael. Dos Repertórios às Ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian , 2011. p. 171-191. [[Links](#)]

PIAGET, Jean. **La Equilibración de las Estructuras Cognitivas**: problema central del desarrollo. Siglo XXI Editores, 1998. [[Links](#)]

PIAGET, Jean. **La Psicología de la Inteligencia**. Barcelona: Editorial Crítica, 1999. [[Links](#)]

PIAGET, Jean. **La Representación del Mundo en el Niño**. Madrid: Ediciones Morata, 2001. [[Links](#)]

RALL, Dietrich (Org.). **En Busca del Texto**: teoría de la recepción literaria. México: UNAM , 1987. [[Links](#)]

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento Estético**: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. [[Links](#)]

ROSAS, Ricardo; SEBASTIÁN, Christian. **Piaget, Vigotsky y Maturana**: constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008. [[Links](#)]

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura Estético-Visual na Educação Fundamental**. 2000. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. [[Links](#)]

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que Falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003. [[Links](#)]

ROSSI, Maria Helena Wagner. A Estética no Ensino das Artes Visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005. [[Links](#)]

ROSSI, Maria Helena Wagner. O Desenvolvimento do Pensamento Estético-Visual na Escola. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL - CONFAEB: ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 23., 2013, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: 2013. P. 1-12. [[Links](#)]

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura Visual e Educação Estética de Crianças. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. [[Links](#)]

SILVA, José Sousa Ferreira da. **Avaliação do Estado de Desenvolvimento Estético e a Programação de Ensino de Leitura de Imagem com uso de Relação de Equivalência**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. [[Links](#)]

VIANNA, Rachel de Sousa. **Ensinar e Aprender a ver**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. [[Links](#)]

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamiento y Lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995. [[Links](#)]

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007. [[Links](#)]

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona: Editorial Crítica, 2008. [[Links](#)]

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia; VINCENT-LANCRIN, Stéfhan. **¿El Arte por el Arte?**: la influencia de la educación artística. México: Instituto Politécnico Nacional, 2014. [[Links](#)]

Recibido: 03 de Abril de 2019; Aprobado: 04 de Junio de 2019.

Hamlet Fernández Díaz es doctor en Ciencias sobre Arte por la Universidad de La Habana, Cuba. Profesor de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana. El presente trabajo es resultado de estudios posdoctorales realizados en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad de Uberaba, MG, Brasil. Apoyo a la investigación: CAPES; FAPEMIG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6864-6359> E-mail: hamletfdez84@gmail.com