

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

MICHELE PEDROSO DO AMARAL

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA MEDIAÇÃO DE LEITURA DE IMAGENS
DE OBRA DE ARTE**

**CAXIAS DO SUL
2014**

MICHELE PEDROSO DO AMARAL

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA MEDIAÇÃO DE LEITURA DE IMAGENS
DE OBRA DE ARTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jayme Paviani

**CAXIAS DO SUL
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

A485e Amaral, Michele Pedroso do, 1989-
Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte
/ Michele Pedroso do Amaral. – 2014.
175 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Jayme Paviani.

1. Educação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Leitura - Desenvolvimento
I. Título.

CDU 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Arte – Estudo e ensino	7.071.5
3. Leitura – Desenvolvimento	028.6

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Educação Estética pela mediação de leitura de imagens
de obra de arte”*

Michele Pedroso do Amaral

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 23 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:

Dr. Jayme Paviani (presidente – UCS)

Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann (PUC-RS)

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.uks.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta pesquisa, primeiramente, a meu noivo, que com sua paciência, disponibilidade e carinho, ensinou-me o sentido de amar. Da mesma forma, a meus pais que, com seu exemplo de vida e trabalho, motivaram-me a lutar por um ideal. Ao meu irmão, que, mesmo do outro lado do mundo, não deixou de acreditar em mim. À minha pequena irmã, que, com seu olhar infantil, não permitiu que esquecesse da poética da vida.

Também ao Prof. Jayme Paviani, por acreditar e desafiar-me a *ver*, aquilo que ele já vê há tempo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Aos professores, funcionários e colegas do Mestrado, à coordenadora do curso Profa. Terciane Ângela Luchese. Em especial à Profa. Nilda Stecanela, que, pela *sensibilidade* de sua postura profissional e rigor de conhecimento, fez-me acreditar ainda mais na Educação.

À Profa. Roseli Bergosa e à equipe diretiva da Escola Cristóvão de Mendoza, por abrirem as portas a este trabalho.

A todos que de algum modo fizeram parte de minha trajetória...

E é claro, a Deus, por tudo isso ser possível!

Dedicatória

À memória de minha irmã, que permanece viva em meu olhar!

AOS QUE BUSCAM VER ALÉM...

RESUMO

A prática de leitura de imagens de arte, em algumas instituições de ensino, tem se limitado à informação dos aspectos técnicos e das intencionalidades do artista ditas exclusivamente pelos professores, pouco ou nenhum espaço há para que os estudantes possam refletir e formular seus próprios julgamentos sobre a imagem da obra, como direito à vivência da imaginação e experiência estética, fato que contribui para que o olhar humano se torne insensível e utilitário. Entende-se que essas práticas docentes, fundamentadas pela informação, advêm de alguns aspectos de tendências pedagógicas de cunho tradicional, escolonovista e tecnicista, ao qual a educação, logo o ensino e a aprendizagem de Arte, vêm se fundamentando desde o período de colonização no Brasil, e que, apesar de haver novas perspectivas nos dias atuais (BARBOSA, 1998), não desvincularam-se do entendimento de que o saber fazer (visando ao produto final) tem mais valor do que a sensibilização envolvida na experiência com as artes. No entanto, destaca-se que a educação estética pela arte é fator crucial ao desenvolvimento humano, pois potencializa o autoconhecimento sensível/reflexivo, como prática de construção da existência. Nesse norte, a presente pesquisa constitui-se como alternativa frente às práticas de leitura de imagem de arte na escola, com o desafio de mediar o aprimoramento da percepção estética, como possibilidade de formação do olhar humano, para que os alunos sejam capazes de relacionar-se com o objeto estético (imagem de arte), para além do julgamento instantâneo, e possam ler a dimensão metafórica do não visível da arte. Para a realização de tal proposta, foram criadas oficinas de leitura de imagens de diferentes expressões artísticas (Instalação Artística, Fotografia, Grafite, Pintura), tendo como embasamento metodológico os estudos de Vigotsky (2001; 2005; 2010) sobre mediação, em que o professor aproxima e proporciona experiências significativas aos estudantes, através de uma postura pedagógica problematizadora (PAVIANI, 2010a) de questionamentos. Cabe ressaltar que a mediação, presente no questionamento constante, durante a leitura dos sujeitos, teve o papel de desafiá-los para as minúcias e os vazios da imagem que, talvez, pudessem passar despercebidos em um olhar momentâneo, numa proposta em que coloca o aluno como criador de significações à imagem de arte. Os resultados da pesquisa, construídos pelos estudantes, através de respostas escritas e da estratégia de observação direta participante (LAKATOS; MARCONI, 1991), confirmaram o cenário atual da leitura de imagem de arte na escola e evidenciaram o refinamento de algumas habilidades de observação e análise, como indicativa de aprimoramento da percepção estética, propiciadas pela experiência da leitura de arte. A estratégia desenvolvida nessas oficinas pode certamente ser adaptada às aulas de Arte, pois representa uma oferta que potencializa a ampliação de sentidos na leitura de arte, ao invés de sua utilização em prol do fazer com um fim em si mesmo.

Palavras-chave: Educação. Arte/educação. Educação estética. Mediação. Imagens de arte.

ABSTRACT

The practice of art images reading in some teaching institutions has been accounted itself limited in the artist's willfulness and technical aspects information said exclusively by teachers, there is little or none opportunity so the students may reflect and formulate their own understandings about the work image as right to imagination existence and aesthetic experience, fact that contributes so the human look become insensible and utilitarian. It understands each other that those teaching practices, founded by information occurs from some aspects of technician, new school and traditional pedagogical trends to which the education, at once the Art teaching/learning is based upon since the colonization period in Brazil and that although having new perspectives today (BARBOSA, 1998) they didn't become disentailed of the understanding that to know -to do (aiming at the final product), it has more value than sensitization involved in the experience with the arts. Nevertheless, it is detached that the aesthetics education through art is a crucial factor to the human development, so it makes potent the sensitive/reflective self-knowledge as existence construction practice. In view of this, the research is constituted as alternative in front of the practices of art image reading at school, with the challenge of mediating the aesthetic perception improvement, as formation possibility of the human look, so the students are able to link with the aesthetic objective (art image) over and above the instantaneous understanding and they can read the metaphorical dimension from the non visible of the art. For the realization of that proposal, image reading workshops were created from different artistic expressions (Artistic Installation, Photography, Graffiti, Painting), having as methodological basis the Vigotsky studies (2001; 2005; 2010) about mediation, when the teacher approaches and provides significant experiences to the students through a pedagogical problematic posture (PAVIANI, 2010a) of questions. It is suitable to emphasize that the mediation in the constant question during the analysis of the subjects had the role to challenge them to the image's emptiness and minutiae that perhaps they might pass careless in a momentary look, on a proposal in which it puts the students as meanings creator at the art image. The research results constructed by students through written answers and from participant direct observation strategy (LAKATOS; MARCONI, 1991), confirmed the present scenery of the art image reading at school and they evidenced the refinement of some observation and analysis skills as improvement sign of the aesthetic perception, propitiated by experience of the art reading . The strategy developed in those workshops can certainly to be adapted to the Art classes, therefore it represents an offer that makes potent the sense amplification in art reading, contrary to its utilization in favor of making with an end in itself.

Keywords: Education. Art/Education. Aesthetic Education. Mediation. Art images.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das entrevistas e preenchimento de questionários	72
Quadro 2 – Sistematização dos encontros, das datas e imagens de obras de arte trabalhadas	76
Quadro 3 – Questões presentes na seção “Pensando sobre arte” do Questionário 2	89
Quadro 4 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem da Instalação Artística	107
Quadro 5 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem da Instalação Artística	107
Quadro 6 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem da Instalação Artística	107
Quadro 7 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem da Instalação Artística	108
Quadro 8 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem da Instalação Artística	108
Quadro 9 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem da Fotografia	118
Quadro 10 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem da Fotografia	118
Quadro 11 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem da Fotografia	119
Quadro 12 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem da Fotografia	119
Quadro 13 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem da Fotografia	119
Quadro 14 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem do Grafite	128
Quadro 15 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem do Grafite	129
Quadro 16 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem do Grafite	129
Quadro 17 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4 sobre o que via na imagem do Grafite	129
Quadro 18 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem do Grafite	129
Quadro 19 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem de Pintura	135
Quadro 20 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem de Pintura	136
Quadro 21 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem de Pintura	136
Quadro 22 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem de Pintura	136
Quadro 23 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem de Pintura	136
Quadro 24 – Questões presentes na seção: “Pensando sobre arte” do Questionário 3	137
Quadro 25 – Justificativa dos sujeitos para a pergunta 2 do Q. 3	141
Quadro 26 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1	141
Quadro 27 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2	142
Quadro 28 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3	142
Quadro 29 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4	142
Quadro 30 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5	142
Quadro 31 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1	143
Quadro 32 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2	143
Quadro 33 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3	143
Quadro 34 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4	144
Quadro 35 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5	144

Quadro 36 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1	144
Quadro 37 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2	144
Quadro 38 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3	145
Quadro 39 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4	145
Quadro 40 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5	145
Quadro 41 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1	145
Quadro 42 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2	145
Quadro 43 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3	146
Quadro 44 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4	146
Quadro 45 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5	146

FIGURAS

Figura 1 – <i>Dirty White Trash (with Gulls)</i> , 1998, Noble e Sue Webster	97
Figura 2 – Os pobres <i>trabalhadores da terra</i> , 1983, Sebastião Salgado	108
Figura 3 – Sem título, Banksy	120
Figura 4 – <i>Mulher que chora</i> , 1937, Pablo Picasso	130

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de interesse para as expressões artísticas dos sujeitos no Q. 2	139
Gráfico 2 – Grau de interesse para as expressões artísticas dos sujeitos no Q. 3	139
Gráfico 3 – Respostas dos sujeitos para o que consideravam ocorrer quando apreciavam uma obra (imagem) de arte no Q. 2	140
Gráfico 4 – Respostas dos sujeitos para o que consideravam ocorrer quando apreciavam uma obra (imagem) de arte no Q. 3.....	140

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO SER HUMANO COMO BASE DE VIDA	19
1.1 EDUCAÇÃO E ARTE: LAÇOS INFINDÁVEIS	19
1.2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE ARTE NO BRASIL	29
1.3 MEDIAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR	44
1.3.1 Alfabetização visual: do olhar ao ver	48
1.4 LEITURA DE IMAGENS: LEITURA DE MUNDO	51
1.5 EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO ESTÉTICA: A EDUCAÇÃO DO OLHAR.....	55
1.5.1 Experiência e Percepção Estética em educação	55
2 CONSTRUINDO O MEU OLHAR ATRAVÉS DE OUTROS OLHARES	64
2.1 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	64
2.2 A ESCOLHA PELO MÉTODO	66
2.3 A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA DE IMAGENS DE OBRA DE ARTE.....	67
2.4 OS INSTRUMENTOS DE APLICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE DADOS	69
2.5 O CONTATO COM OS SUJEITOS	78
2.5.1 A professora de Arte	79
2.5.2 Os sujeitos participantes das oficinas de Leitura de Imagens de Arte	87
3 A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE IMAGENS DE OBRA DE ARTE	96
3.1 A PRIMEIRA IMAGEM: INSTALAÇÃO ARTÍSTICA	96
3.2 A SEGUNDA IMAGEM: FOTOGRAFIA	108
3.3 A TERCEIRA IMAGEM: GRAFITE	120
3.4 QUARTA IMAGEM: PINTURA	129
3.5 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	159
ANEXOS	172

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (LARROSA, 2002, p. 28).

São *tantas*¹ as informações que nos atravessam diariamente, são *tantos* os convites para experimentarmos algo; no entanto, poucos são os momentos que nos tocam, que nos transformam, que nos desafiam a pensar sobre nós mesmos.

A imaginação vem sendo substituída pela técnica, pois saber fazer tem tido mais valor, na sociedade contemporânea, do que *pensar* sobre o que se faz. Basta ser útil, desempenhar bem uma função, atingir o esperado, passar nos testes... A vida humana virou utilidade e justifica-se pela utilidade, quem não é útil, não é bem-sucedido, é sinônimo de fracasso, de quem falhou em algum momento da vida, pois ser útil é viver. Vivemos de imediatismo e a paciência é facilmente esgotada, se não há utilidade não há razão de acontecer, as experiências nos são vazias e momentâneas, *olhamos* para todas as direções e pouco *vemos*...

Emaranhados nesta existência utilitária, aprendemos desde cedo que, quanto mais fragmentarmos as coisas, melhor será. Assim, separamos tudo, ciência de religião, sensibilidade da razão, as disciplinas escolares, o conhecimento humano de modo geral; somos tão *crateriosos*, que aprendemos até separarmos nós de nós mesmos entre corpo e alma, como se *aquilo* que é capaz de sentir em mim, fosse algo separado *daquilo* que sabe que *se* sente.

A arte enquanto produção cultural humana representa um meio de provocar e transformar nossas percepções e ações no mundo; no entanto, mergulhados nessa época de *utilidades*, raras são as oportunidades oferecidas para a vivência de experiências estéticas (LARROSA, 2002), que nos toquem e nos transformem. O olhar humano, preso na superfície das aparências, muito olha, mas pouco vê.

¹ Na presente pesquisa, o itálico será utilizado com o intuito de deixar em evidência alguma palavra ou termo.

Por essa perspectiva, discutir sobre a importância da arte na educação e sua contribuição à formação dos indivíduos é algo que urge frente ao acelerado desenvolvimento global que, na maioria das vezes, prioriza resultados práticos e ignora o processo na construção do saber e a dimensão da experiência estética.

Desde o nascimento, o primeiro contato estabelecido com o mundo se faz com os olhos que chegam antes das palavras. Berger (2005, p. 9) destaca que “a vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia; explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele”.

Os sujeitos que são desafiados a fruir arte na escola ou em outros espaços, como museus, galerias, por um viés contextualizado, que ultrapasse a mera reprodução de falas engessadas ou de técnicas, assumem posturas de vida mais sensíveis e críticas, pois “[...] a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o ‘Eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser”. (FISCHER, 1979, p. 19). Pois não podemos ignorar o fato de que as imagens estão por todos os lados disputando espaço e atenção, mas será que fomos educados para lê-las? Entendemos, como mais significativo à educação, que nossos estudantes tornem-se capazes de realizar a leitura de imagens de maneira participativa e reflexiva, ao invés de continuarem sendo expectadores das informações ditas pelos professores sobre determinada obra ou imagem de arte.

Diante disso tudo urge pensar em alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento de seres humanos capazes de observar e pensar sobre o turbilhão de informações visuais que os cercam, para que desenvolvam o hábito de estar *abertos* sensível e reflexivamente ao mundo e às relações que estabelecem, no processo de construção de sua vida, em que a experiência estética possa “trazer elementos novos para a crítica e melhoria de nosso agir moral”. (HERMANN, 2005, p. 70). No entanto, seria este mais um fardo para a educação, como se não bastassem os *tantos* afazeres dos profissionais da área? Ou seria esse um caminho *fundamental*, que por ser considerado pouco *útil*, foi deixado para depois?

Sendo assim, que contribuições à escola, enquanto espaço de educação formal prioritária dos sujeitos, tem feito em prol da educação estética? E que lugar ocupa a arte, que pode contribuir diretamente com a formação do *olhar* humano?

Nessa perspectiva, as questões que nortearam a presente pesquisa configuraram-se a partir de algumas inquietações geradas ao longo de minha² vida pessoal e profissional, da qual alguns aspectos pontuarei a seguir.

Desde cedo, a minha opção pela carreira do Magistério, iniciada formalmente ao ingressar, em 2004, no Curso Normal do Instituto Cristóvão de Mendoza, situado em Caxias do Sul/RS, representou um caminho coerente e promissor, que, apesar de ter sido gerado ao longo dos anos por uma escolha própria, pôde se concretizar com o apoio da família, que visualizava, na oportunidade de uma formação em escola pública, a suposta garantia de uma profissão no final do curso.

Em 2008, ainda quando terminava o estágio no Magistério, optei por ingressar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul, espaço onde aprofundei conhecimentos na área, já que, ao longo de minha educação formal, as experiências que tive nessa disciplina foram, em sua maioria, essencialmente focadas na aprendizagem de técnicas descontextualizadas, que objetivavam o resultado final, ou seja, o trabalho pronto, que deveria ser bonito e bem-feito.

Os estudos na Universidade possibilitaram a formulação de questionamentos sobre Arte/educação³ pelos quais passei a refletir com uma postura mais sofisticada, sobre os possíveis sentidos da aprendizagem em Arte⁴ e sua relevância para a emancipação dos sujeitos.

No decorrer do meu Ensino Fundamental, no que se refere ao uso de imagens de arte por professores dessa disciplina, geralmente eram fixas no quadro (algumas vezes cheio de escritas de outros conteúdos), e em tamanho de folha de ofício, sem cores. Para analisá-las com mais qualidade, eu sentia a necessidade de me deslocar até a lousa, atitude que certas vezes era oprimida pelo regente da turma. Além disso, a imagem era usada como um fim em si mesmo, com o objetivo de exemplificar algum conteúdo, e sua leitura era focada em aspectos formais (presença de elementos visuais, como tipos de linhas e cores, por exemplo) e geralmente na realização de uma releitura,⁵ que teria que ser *fidel* à imagem vista, ou seja, mera

² Na estrutura do texto, ora me farei presente, utilizando a primeira pessoa “eu”, ora falarei na terceira: “a pesquisadora”.

³ O termo Arte/educação será utilizado ao longo do texto enquanto conceitos que se complementam, sendo Arte escrito com letra inicial maiúscula conforme justificativa da nota abaixo.

⁴ Conforme os PCNs da área de Arte (1997), quando em referência à área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte.

⁵ Quanto a isso vale lembrar que leitura e releitura de obras são coisas diferentes. Na leitura há uma aproximação de diálogo entre o leitor e obra, situados em um tempo e espaço; na releitura, o diálogo existe entre os textos visuais, que embasam novas formas de criar, e tanto a leitura como a releitura são produções de sentido existentes entre o texto visual e o contexto.

cópia. Nesse momento muita dificuldade e desmotivação surgiam, pois, apesar do apoio do professor, copiar uma imagem com a linguagem do desenho não representava o mesmo que copiar a escrita de palavras.

Pouco recordo de docentes que traziam imagens para a sala de aula que proporcionassem situações para que falássemos delas, sem termos que responder ao que eles queriam ouvir. Havia um clima de autoridade, em que o docente parecia ver o momento da leitura de imagens como dispensável, ou até sem relevância, e o administrava inseguramente, o que limitava a leitura e imaginação dos alunos a respostas ensaiadas, que não tinha significado. Além disso, as imagens das obras, em sua maioria, eram de pinturas e de artistas conhecidos, Leonardo da Vinci⁶, por exemplo, sendo que pouco estudei sobre arte regional, nacional, ou sobre outras linguagens artísticas, tais como: escultura, instalações, fotografia.

Nas datas comemorativas do calendário escolar (Páscoa, Festa Junina, Dia das Mães e Pais, Natal, etc.), geralmente confeccionávamos algum trabalho artesanal, que poderia ser presenteado a alguém. Fatos que contribuíram para que eu pensasse que arte tinha que ser alguma coisa bem-feita, bonita, que tivesse alguma *utilidade* e pudesse ser *usada* na decoração de algum espaço, por exemplo.

Analisando mais a fundo algumas de minhas lembranças como aluna, percebo que, apesar de as imagens de arte estarem materialmente presentes durante as aulas, elas não eram potencialmente aproveitadas como objeto estético por alguns professores. Esse fato pôde indicar a lacuna existente nas próprias experiências que os educadores tiveram com imagens, ao longo de sua escolaridade, e que, por não terem sido preparados para trabalhar com elas, acabaram por reproduzir a mesma prática, já que “os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. [...] a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-las e usá-las em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos”. (BARBOSA, 1998, p. 138).

Com o passar dos anos, foi durante estudos com um livro,⁷ nas aulas de Literatura, no Curso Normal, que entrei em contato, mesmo que em segundo plano e de forma limitada, com a História da arte. As imagens *utilizadas*, para ilustrar explicações e poemas, estavam relacionadas a movimentos artísticos do Barroco, Realismo, Renascimento, entre outros. Porém, a experiência com esse material motivara-me a buscar outras informações e a estudar sobre as imagens de arte.

⁶ Leonardo da Vinci (1452-1519) foi um dos principais artistas representantes do período da história do Renascimento.

⁷ A referência bibliográfica de tal livro é: ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua e literatura*. São Paulo: Moderna, 2003.

Recentemente, ao visitar algumas prateleiras de uma estante em minha singela biblioteca, encontrei algumas pastas de trabalhos confeccionados ainda no tempo do magistério durante as aulas de Arte. Ao manuseá-las algumas angústias surgiram. Uma caixa recheada por minuciosas dobraduras, que seriam usadas como exemplos em momentos nos quais fôssemos trabalhar tal técnica com os alunos, e uma pasta de datas comemorativas, composta na maioria por desenhos xerocados e mimeografados, cujo objetivo seria o mesmo, levou-me a questionar essa característica do *fazer pelo fazer* de aulas de Arte daquela época, presentes ainda hoje na prática de alguns profissionais da área e que apontam a fragilidade de um ensino que não oportuniza verdadeiros momentos de experiência estética aos alunos.

Essas experiências tornaram-se inquietações. Como compreender as razões de a arte ser entendida como algo distante da vida das pessoas, apesar de sua total relação? Que situações sócio-históricas influenciam para que a disciplina de Arte nas escolas seja direcionada, na maioria das vezes, à *fazeção* de trabalhos manuais com um fim utilitarista? Que espaço há na escola para a formação do olhar humano enquanto possibilidade de educação estética, para que venha superar práticas de “utilitarização” da arte?

Essas questões culminaram no seguinte problema, que tenta ser esclarecido na presente pesquisa: *A leitura de imagens na escola, especificamente as de obra de arte, pode favorecer o aprimoramento da percepção estética (sensível) dos estudantes?*

Nesse norte, este estudo, inserido na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGE/UCS), tem como objetivos: apresentar a importância da educação estética para a vida dos seres humanos, e mostrar que há maneiras coerentes de aproximar-se imagens de obra de arte dos alunos, por meio de uma proposta de mediação de leitura de imagens de obra de arte na escola, como momento de construção de sentidos pelos estudantes, ofertando-lhes subsídios para que o docente possa influenciar o aprimoramento da percepção estética.

Esta proposta pretende ser atingida por meio da realização de oficinas de leitura de imagens de obras de diferentes expressões artísticas, sendo uma Instalação Artística dos artistas Noble e Sue Webster; a imagem de uma Fotografia produzida pelo artista brasileiro Sebastião Salgado; a imagem de um Grafite do artista anônimo Banksy e a imagem de uma Pintura de Pablo Picasso. O critério de escolha, para desenvolver oficinas com as *imagens* das obras, justifica-se em razão de ser uma alternativa de aproximação dos alunos com a representação de obras primas (tanto brasileira como estrangeiras), que não sabemos se um dia poderão vê-las presencialmente, além de oportunizar a leitura de diferentes tipos de

expressões de artes visuais, que facilmente qualquer professor possa desenvolver em sua escola.

As oficinas foram planejadas sob o embasamento metodológico de *mediação docente* (VIGOTSKY, 2010), em que o professor aproxima e problematiza situações que proporcionem experiências significativas aos estudantes. Isso foi efetivado através da *problematização de perguntas* (PAVIANI, 2010a), que desafiaram os sujeitos a refletirem sobre as sensações que a leitura da imagem de arte lhes provocava, para que pudessem significá-las através da elaboração de juízos de valor, que ultrapassassem o critério de gostar ou não delas, a partir do processo de compreensão/interpretação de possíveis ideias, conceitos, metáforas, que pudessem ser identificadas nas imagens.⁸ Cabe esclarecer que as problematizações, a abertura às dúvidas e às interrogações que a imagem de arte sugere são formas de suscitar nos estudantes a construção de um imaginário que possibilita a elaboração de sentidos mais sofisticados, desde que desafiados a pensar sobre isso. Pelo imaginário é possível ressignificar as experiências cotidianas, pois é uma maneira de conhecer o mundo e, principalmente, de se autorreconhecer nesse lugar.

Para a constituição do referencial teórico de base desta pesquisa, buscaram-se alguns filósofos para fundamentar as noções de educação, Arte/educação e educação estética: Freire (1981; 1999; 2002); Paviani (2010a); Barbosa (1998; 2008a; 2008b; 2010); Hermann (2005); Martins, Picosque e Guerra (1998); Ferraz e Fusari (1991; 1999), Duarte (2002) e Dondis (1991). Sobre mediação como estratégia para o desenvolvimento cognitivo em Vigotsky (2001; 2005; 2010). Sobre leitura e os processos de compreensão/interpretação em: Martins (1983); Smith (1999); Colomer e Camps (2002). De leitura de imagens de obra de arte em: Pillar (2003) e novamente em Barbosa (2008b). Por fim, aos conceitos de experiência e percepção estética pensados em educação, parte igualmente estruturante deste estudo, são entendidos a partir de Larrosa (2002); Osborne (1978); Merleau-Ponty (1969; 1999a; 1991) e Dufrenne (1972; 1992). Esse quadro teórico exposto busca possibilidades para a solução do problema de pesquisa, que se origina da situação atual de leitura de imagens de arte na escola e da necessidade da educação em arte, para além da *fazção*, mas enquanto experiência estética.

Nesse norte, a elaboração e aplicação de oficinas de leitura de imagens de obra de arte pretendem verificar se a mediação docente, com uma atitude problematizadora de

⁸ Faz-se necessário esclarecer que, por não haver estudos específicos sobre isso, tal proposta para a leitura de imagens de arte foi elaborada pela pesquisadora, com o objetivo de que os sujeitos, nesse processo, se aprimorassem esteticamente.

perguntas sobre as imagens, contribui para o aprimoramento das habilidades de observação, análise e reflexão das imagens, para além da simples *sensação* e do julgamento de gosto, critérios que consideraremos como indicativa do aprimoramento da percepção estética dos sujeitos.

A pesquisa estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “A educação estética do ser humano como base de vida”, é apresentado o referencial teórico que fundamenta os conceitos de educação, Arte/educação e educação estética, de mediação, alfabetização do olhar e leitura de imagens, e da experiência e percepção estética. Esse capítulo tem como propósito localizar o leitor sobre a relevância e necessidade da educação do olhar pela leitura de imagens de arte, tendo em vista que o ser humano é um sujeito que se constitui sensível e reflexivamente, a partir das relações que estabelece com os outros e com seu meio; por isso a mediação docente é um fator crucial e potencializador desse processo. São também contextualizados sobre aspectos históricos de como se constituiu a disciplina de Arte no Brasil, a fim de entender as influências legadas à prática pedagógica na contemporaneidade.

O segundo capítulo, “Construindo o meu olhar através de outros olhares”, por sua vez, apresenta o problema, os objetivos, as hipóteses de investigação e o método de pesquisa da mediação de oficina de leitura de imagens de obra de arte, como uma proposta ao aprimoramento da percepção estética, assim como a descrição dos instrumentos utilizados na aplicação e construção do *corpus* das oficinas. Encerra com a contextualização crítica sobre o perfil dos sujeitos que, direta e indiretamente, estiveram envolvidos na pesquisa.

O terceiro capítulo, “A realização das oficinas: mediação de leitura de imagens de obra de arte”, é encarregado da descrição, análise e interpretação da trajetória dos dados construídos e discute a viabilidade da mediação da oficina de leitura de imagens de arte, como estratégia ao aprimoramento estético dos estudantes.

As considerações finais são apresentadas em seção à parte, que retoma todo o trabalho e as conclusões e implicações decorrentes deste estudo.

Com base no entendimento de que a formação do ser humano não pode ocorrer fragmentada entre corpo e mente, mas pelo corpo próprio que sente, na consciência do sentido (MERLEAU-PONTY, 1999a) e, como “[...] vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, [...] uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional”, (DUARTE, 2002, p.104), os professores precisam desempenhar uma relação mediativa, influenciando para que os alunos desenvolvam o hábito de estar atentos ao mundo e à realidade que constroem e, assim, perceptíveis à sua existência enquanto *sujeitos de sensações*

(MERLEAU-PONTY, 1999), que estão no mundo como “[...] uma potência que co-nasce em um certo meio existência ou se sincroniza com ele”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 285). Ou seja, que estão entre as coisas do mundo, mas criando-as, não como simples espectadores, pois, ao passo que se percebe os objetos e seres, o corpo se envolve, deixando-se envolver, ou seja, o corpo percebe, ele se autopercebe, se reflexiona, é cognoscente, pois sua experiência ocorre pela sensibilidade. “O enigma reside nisto: em que meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Êle, que olha tôdas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo que então vê o ‘outro lado’ de seu poder vidente.” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 35). Pois, assim que nos constituímos, tendo como base nosso próprio *corpo sensível*, e conforme Merleau-Ponty,

[...] meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe. (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 317 grifo do autor).

Nesse norte, adianta-se que, com base nas evidências de narrativas, nos Questionários 2 e 3, construídas ao longo das oficinas de leitura de imagens de arte pelos sujeitos, foi possível perceber o processo pelo qual a ampliação de sentidos ocorre, caracterizando a sofisticação do olhar... algo essencial para que possamos construir uma vida para além de sua utilização... uma estética de se autoconstruir.

1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO SER HUMANO COMO BASE DE VIDA

É preciso tomar ao pé da letra aquilo que a visão nos ensina: que por ela tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto das coisas longínquas como das próximas, e que mesmo o nosso poder de nos imaginarmos noutra lugar, de visarmos livremente, onde quer que eles estejam, seres reais, ainda vai buscar à visão, torna a empregar meios que é dela que recebemos. (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 101).

No presente capítulo, contextualiza-se sobre a relevância e as relações indissociáveis entre educação e arte enquanto bases na formação estética do ser humano. Na sequência, busca-se identificar os principais aspectos históricos e as tendências pedagógicas presentes no ensino e aprendizagem de Arte no Brasil, a fim de compreender as razões que influenciaram para que, ao longo do tempo, essa Disciplina fosse compreendida como um momento de *fazer* pelo *fazer*, sem espaço efetivo para a experiência e o aprimoramento da percepção estética dos estudantes. Culmina com a abordagem em torno da importância da mediação docente e da leitura de imagens de arte, como caminhos para a construção da educação estética dos sujeitos.

1.1 EDUCAÇÃO E ARTE: LAÇOS INFINDÁVEIS

Mas afinal, quem somos nós? De onde viemos? Para aonde vamos? Poderíamos dizer que tentar encontrar respostas a indagações, como as anteriores, é algo ingênuo, ou perda de tempo, e que o melhor mesmo é seguir a vida sem nos admirarmos com ela; e que conquistar um emprego com boa renda, uma formação básica ou *título* acadêmico e alguns bens materiais poderia nos garantir o conforto de uma vida muito *bem* vivida, sem esquecer, certamente que uma postura rígida frente aos demais demonstraria o quanto somos competentes e bem-sucedidos, mas isso basta?

Certamente existimos para ser mais do que *algo* que simplesmente vive e, apesar de estarmos no mundo e situados em determinadas condições geográficas, históricas, sociais e econômicas (as quais não escolhemos antes do nascimento), há quem passe a aceitar isso como um fato determinado e imutável. Porém, questionar sobre nossa própria existência e realidade são posturas que precisam ser assumidas como uma prática de vida, a fim de que possamos estar mais *atentos* diante da existência que não passa por nós como algo exterior, mas cujos autores deste processo construtivo somos nós mesmos.

Vivemos em tempos em que posturas de intolerância, desonestidade, vingança, desamor estão naturalizando-se nas relações sociais e pouco espaço há para nos permitirmos às mudanças, ao questionar, ao duvidar, ao investigar, ao criticar, ao angustiar-se diante do comodismo; ao conhecer e encantar-se com a própria existência; ao pensar por si próprio e ao que nos leva a pensar assim, ou seja: filosofar. Dessa forma, ao pensarmos no sentido que damos a nossa existência, no modo que interagimos e iremos interagir em nossas realidades e nas causas disso, chegamos a um ponto fundamental: a educação.

Sabe-se que a educação do ser humano pode ocorrer de diferentes formas, seja no contexto formal, não formal ou informal. No primeiro caso, ela ocorre em espaços próprios, como escolas e universidades, com certa predefinição de programas de ensino. Tratando-se do contexto não formal, a educação se efetiva fora dos espaços institucionais, ou seja, em museus, galerias, palestras, pelos meios de comunicação, entre outros, atingindo um público heterogêneo e que, na maioria das vezes, procura por isso. De modo informal, ela ocorre no dia a dia, constantemente, realizada a qualquer hora, com familiares, conhecidos ou até na interação com pessoas desconhecidas. Entretanto, nem sempre o que aprendemos implica a ação direta do outro a nos ensinar, pois as intuições e os exemplos também nos permitem conhecer.

Apesar de constituirmos nossa vida inseridos em realidades diferentes, esses cenários estão interligados por meio de relações e práticas cotidianas (DE CERTEAU, 1985); por isso a educação não ocorre de maneira isolada, fragmentada, após ou anterior ao desenvolvimento cultural, econômico e social. “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” (FREIRE, 2002, p. 27). Portanto, que falar de educação, ensino e aprendizagem é falar da própria vida e do desenvolvimento humano. Conseqüentemente, uma educação para a vida precisa partir da própria realidade dos indivíduos, na qual os professores possam trabalhar com os conteúdos, enquanto itinerários que surgem de vivências concretas. Eis o que diz Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...]. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1999, p. 33-34).

Não há como querer que o aluno entre na sala de aula e deixe fora dela o que é, transformando-se em uma folha branca sem rasuras, pronta para ser preenchida, através de atos mecânicos e frios. Segundo Freire (2002), o dar-se conta do inacabamento ou da inconclusão humana é o que nos coloca em um processo de abertura ao desconhecido e nos

motiva a nos educarmos, justamente por sabermos de nossa finitude e da vastidão do que pode ser conhecido. Por essa perspectiva, percebe-se que, por mais que os espaços formais de educação realizem seu trabalho, se o educador não criar problemas para que os alunos se percebam inacabados, ele estará desperdiçando um momento crucial. Por isso, sugerir caminhos aos estudantes é aconselhável, pois “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. (FREIRE, 2002, p. 28) e nos construímos por meio de relações.

Nesse norte, é esperado que os docentes reconheçam os alunos como sujeitos ativos que possuem saberes que precisam ser considerados, e que sua prática pedagógica possa ocorrer de maneira horizontal e mediativa, diferente de uma concepção tradicional ou, nas palavras de Freire (1981), bancária, em que o professor deposita conteúdos. Nas instituições formais, isso pode ocorrer através da construção de problematizações por parte dos professores, no intuito de desestabilizar o que os alunos têm por *verdade* e, assim, o que é dito como *verdade* na sociedade. Essas ações podem favorecer um desenvolvimento e amadurecimento crítico dos alunos, para que possam observar e propor mudanças ao contexto social a que pertencem. Contudo, não podemos atribuir total responsabilidade disso à escola e a seus profissionais, já que dessa forma estaríamos lançando um olhar dicotomizado, limitado, alienado e supérfluo do que realmente ocorre, entre ela e suas relações com os processos históricos, no qual nos constituímos, e responsabilizando esses espaços, como se fossem as únicas fontes de fracassos e sucessos. Cabe lembrar que as estreitas relações entre o que ocorre dentro e fora da escola se correspondem, pois não há neutralidade, sendo que as consequências do que é vivido dentro da escola não podem ser separadas do restante da vida e vice-versa. Eis a importância da sociedade, de modo geral, considerar que a educação é “[...] uma experiência intersubjetiva, social e histórica, ato e ação que ocorrem num local e numa época concreta, prática que mexe com valores, as ideias e os comportamentos de um grupo”. (PAVIANI, 2010a, p. 59).

No Brasil, a educação é entendida como um direito de todos, sendo prevista na Constituição brasileira de 1988, que esclarece, no Capítulo III, Seção I – Da Educação, art. 205, o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL 1988, p. 34).

Na sequência, o art. 206 apresenta os princípios que devem nortear o ensino:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 35).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a que regulamenta a educação no País, sendo que o sistema educacional prevê os seguintes níveis de ensino, contemplando ainda os portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino:

- a) Educação Infantil;
- b) Ensino Fundamental;
- c) Ensino Médio;
- d) Educação de Jovens e Adultos;
- e) Educação Profissional, que prepara para a vida produtiva;
- f) Ensino Superior.

Infelizmente, mesmo com a existência de leis e obrigatoriedade do ensino, nem todos têm acesso à educação formal, o que aponta o quanto as políticas educacionais precisam ser repensadas e acompanhadas, através do contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Há casos ainda em que os espaços físicos são extremamente precários, levando os alunos a estudarem dentro de contêineres, em centros comunitários, em igrejas, em garagens e, por mais absurdo que seja, até em banheiros, isso quando existem, como ocorreu com uma escola em Lajeado/RS no ano de 2014.⁹ A falta de professores, a desvalorização e o descaso em torno do plano de carreira do magistério também merecem atenção.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a situação educacional no País apresentou algumas melhorias significativas ao longo das últimas décadas, com a queda no índice de analfabetismo, com o aumento regular da escolaridade média e da frequência escolar, sendo que, entre 1991 e 2000, a taxa de analfabetismo de sujeitos de 15 anos ou mais caiu de 20,1% para 13,6%, sendo percebido, no decorrer dos

⁹ Referente a isso, sugiro uma reportagem disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/02/banheiros-viram-salas-de-aula-para-criancas-em-escola-de-lajeado-rs.html>>.

primeiros anos do século XXI, aproximando-se de 11,8% em 2002. Porém, nesse período, ainda havia um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas.

Ainda em 2002, cerca de 32,1 milhões de pessoas eram consideradas analfabetas funcionais com 26% da população de 15 anos ou mais. Pensando em nossa atualidade, 12 anos após essa estatística, esses índices não alteraram tanto. Há sujeitos fora da escola que não atingem um índice de frequência satisfatório ou que abandonaram a escola.

Portanto, enquanto educadores, precisamos realmente conhecer os *sentidos* que movem nossa prática. Do que adianta ensinarmos conteúdos se não *provocarmos* nos alunos a consciência de sua própria existência? Perceber-se no mundo diante do curto período de vida que temos é algo essencial e necessário a ser trabalhado em todas as etapas da educação.¹⁰

À vista disso, podemos conceituar educação como uma ação que vai além da simples transmissão de conhecimentos; um processo formativo do sujeito, que possibilita a construção de sentidos e significados que mediem o entendimento de si mesmo e de sua realidade histórica, social e sensível com sua própria existência, que se constrói por meio das relações que estabelece ao longo da vida.

Nesse norte, o conhecimento da arte surge como uma das bases para a emancipação do ser humano, pois colabora no modo como percebemos e interagimos nos diferentes meios, favorecendo o desenvolvimento estético, ético, cultural, sensível e expressivo, inquietando-se com a necessidade de não nos adaptarmos à realidade, oxigenando a percepção da própria existência; “ [...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível”. (BRASIL, 1997, p. 19).

A arte faz-se presente na vida de todos como manifestação cultural e sempre ocupou lugar de grande importância nas civilizações. As pinturas rupestres são hoje conhecidas como as mais antigas dessas expressões, que datam de cerca de 25.000 anos a.C., o que nos faz pensar sobre o lugar da arte na evolução dos indivíduos. “Antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte.” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 34). Portanto, mesmo sem conhecer a linguagem escrita, os

¹⁰ Permitam-me dar-lhe um exemplo. Recordo certa vez que entrei pela segunda vez em uma turma de oitavo ano, com cerca de 30 adolescentes, aparentemente desmotivados, com baixa estima, sendo que o que os animava eram as piadas ditas em voz baixa e entre grupinhos. Eu havia orientado que eles escrevessem um texto sobre o que seria arte no seu entendimento. Alguns não trouxeram a atividade, justificando que esqueceram ou, “[...] as minhas tardes uso para jogar videogame!”, como foi a respostas de um deles. Após esse momento, eu poderia ter simplesmente anotado os nomes e seguido o que havia planejado, porém convidei a turma para falar sobre o que esperava da vida; ninguém respondeu. Senti-me angustiada e, através de algumas falas, provoqueei-os a se darem conta de algumas das razões de estarem ali, da finitude da existência e dos desafios para conquistar o que queremos, da importância do tempo presente. Foi possível perceber a mudança da expressão facial e dos olhares que se “desarmaram” ao longo de minha fala. No final do encontro, alguns deles vieram até mim, e não conseguiam dizer nada, todavia seus olhares diziam tudo.

acontecimentos da realidade dos homens compunham as paredes de cavernas pela pintura, de maneira intensa e reveladora. Homem e arte são um só, por isso não há como pensá-los de maneira separada, pois estaríamos negando a própria dimensão da existência humana. Sobre isso, Duarte afirma:

A arte está com o homem desde que este existe no mundo – ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas. Apenas a constatação deste fato elementar – a universalidade e permanência do impulso estético – já é razão suficiente para que se reconheça a importância da arte na constituição do humano. (DUARTE, 2002, p. 136).

Nesse norte, destacam-se os estudos do filósofo Merleau-Ponty,¹¹ que buscou superar com sua filosofia a oposição entre sentir e pensar e a separação entre corpo e alma, ou a comparação do corpo a uma máquina, como propunha Descartes¹² com a metafísica, que tem como pressuposto, conforme Paviani:

[...] a existência de um *a priori*, de um absoluto externo ao mundo, e a pretensão de abarcar a totalidade do real, ao descrever o essencial sobre Deus, o homem e o universo ou, simplesmente, ao explicar as características mais gerais do mundo. O pensamento metafísico, via de regra, separa o mundo inteligível do mundo sensível. (PAVIANI, 2010b, p. 89, grifo do autor).

Merleau-Ponty (1969), ao escrever sobre a integração do corpo e da alma, opondo-se à lógica da filosofia metafísica, do dualismo consciência e mundo, advinda, como sintetiza Paviani (2010b, p. 100), desde os pré-socráticos com Heráclito, ao ser um dos primeiros a relacionar a racionalidade humana e o mundo divino, e em Platão, e suas relações com as doutrinas pitagóricas e da ideia de imortalidade da alma humana e do mundo, identifica o corpo e a consciência como coisas únicas, que dependem uma da outra. Nesse sentido, o gesto humano (corpo) procura nas artes, tanto na pintura, como na música, dança, etc., significar a existência, para além dela mesma; nas palavras de Merleau-Ponty:

Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de recruzamento, quando se acende a centelha do senciente-sensível, quando êsse fogo que não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teria bastado por fazer [...] (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 38).

¹¹ Este filósofo nasceu em 14 de março de 1908, na cidade francesa de Rochefort-Sur-Mer. Foi criado pela mãe, crescendo ao lado de um irmão e uma irmã, já que o pai morrera durante a Primeira Guerra Mundial. Estudou filosofia em Paris de 1926 a 1930, tornando-se mais tarde professor da mesma disciplina. Morreu prematuramente, no dia 3 de maio de 1961, com apenas 53 anos, deixando incompleta a obra *O visível e o invisível*.

¹² René Descartes (1596-1650) foi filósofo, físico e matemático francês; considerado o criador do pensamento cartesiano, sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna.

Destarte, de acordo com Paviani (2010b), o pensamento merleau-pontyano coloca-se a reexaminar o mundo da *doxa*,¹³ da percepção sensível, do corpo próprio, dos sentidos e da expressão, e “[...] explorar o mundo que a metafísica pôs de fora [...] recolocar as essências na existência [...] identificar as origens do conhecimento inteligível nos fenômenos da percepção e da expressão”. (PAVIANI, 2010b, p. 87).

Cabe destacar que Merleau-Ponty foi um filósofo fenomenológico, sendo que para a fenomenologia não há separação entre o mundo vivido e o mundo pensado, pois são a mesma coisa. Nessa perspectiva, o objeto só existe porque há uma consciência que o conhece. Conforme Carmo:

Caracteriza-se a fenomenologia como uma corrente da filosofia que não faz distinção entre o papel atuante do sujeito que conhece – como ocorre no racionalismo – e a influência do objeto conhecido – como ocorre no empirismo. A consciência é sempre consciência *de* alguma coisa e o objeto é sempre objeto *para* uma consciência. (CARMO, 2000, p. 21 grifo do autor).

É importante destacar que o conceito de arte vem se transformando, e isso “[...] quer dizer que a essência da arte não provém de sua origem” (PAVIANI, 2010a, p. 142). Ou seja, a produção artística de determinado período histórico não nos fornece base para elucidar a arte em nosso tempo. Paviani, em referência a Adorno (1982), destaca que já não sabemos o que é arte e não se sabe se ela ainda seria possível, pois “[...] após sua emancipação, não sabemos mais seus pressupostos, sejam eles religiosos, míticos, metafísicos ou sociais”. (PAVIANI, 2010a, p. 142). Sendo assim, ela se desenvolve totalmente relacionada ao contexto histórico dos sujeitos.

Parafraseando Hermann (2005), o termo estético tem suas origens no grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e corresponde à “[...] sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. (HERMANN, 2005, p. 25). Sendo assim, podemos dizer que a *estética* está enraizada aos atos humanos, e a Arte/educação surge como um meio para a criação de experiências estéticas, que ajudem o sujeito a desenvolver, entre outras habilidades e competências, suas percepções. Quanto ao uso do termo *estético*, Kühn destaca:

Com a estética, o sujeito entra em uma relação sensível com o mundo que se diferencia conscientemente da natureza objetiva concebida a partir da revolução copernicana. A subjetividade torna-se então, por meio do sentimento representado, o fundamento de uma presença estética de uma natureza. (KÜHN, 2001, p. 123).

¹³ A palavra grega *Doxa* significa crença comum, opinião popular.

Quanto à palavra *estética*, ressalta-se que foi introduzida no vocabulário filosófico em 1750, por Alexander Baumgarten e referia-se à cognição por meio dos sentidos, ou seja, ao conhecimento sensível. Posteriormente, esse termo passou a ser usado em referência à percepção da beleza, especialmente no que se referia à arte. Segundo esse autor, a estética possuía exigências próprias em termos de verdade, pois alia a sensação e o sentimento à razão. Ela completa a lógica e deve dirigir a faculdade do conhecer pela sensibilidade. Quanto à beleza estética, Baumgarten a define como “a perfeição – à medida que é observável como fenômeno do que é chamado, em sentido amplo, gosto – é a beleza”. (HUISMAN, 2001).

No século XX, a verificação da existência de outros valores estéticos, além da beleza, levou o objeto da estética a deixar de ser “a produção voluntária do belo” (ARANHA, MARTINS, 2009, p. 402). Kant, de certa forma, deu continuidade a esse uso, empregando a palavra *estética* para designar os julgamentos de beleza, tanto de arte quanto de natureza. Recentemente, o conceito foi ampliado para se referir, além de julgamentos e avaliações, às qualidades de um objeto, às atitudes do sujeito, ao considerar os objetos, e à experiência prazerosa que o indivíduo pode ter diante de uma obra arte. O termo passou a denominar outros valores artísticos, não somente a beleza em sentido restrito. Na presente pesquisa, adotou-se, como fundamentação para esse conceito, o que dizem Ferraz e Fusari (1991, p. 54): “[...] diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural”.

O estudo da arte na vida nos coloca em uma situação de extrema delicadeza, pois, de certa forma, trata das origens do próprio ser humano e de sua necessidade em expressar ideias, conceitos, sentimentos, desejos, medos, imaginação, emoções, etc. e da maneira como cada sujeito percebe e dá sentido à própria construção de sua existência, seja por meio da linguagem, do corpo, de movimentos, formas, cores, seja de materiais, objetos, sons, pois a arte possibilita uma abertura de conexão total entre o ser humano e sua realidade, ou seja, nas palavras de Martins, Picosque e Guerra:

Entre todas as linguagens, a arte [...] é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credo, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem, ou daquelas que estarão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46).

Sabe-se que as produções artísticas carregam consigo significados que vão além das possíveis interpretações do fruidor ou das intenções do artista. Por estarem situadas em determinado contexto histórico-social, estabelecem um diálogo atemporal na relação com o

público. Dessa forma, a educação em Arte ou pela arte contribui de maneira única no desenvolvimento dos indivíduos, ampliando suas percepções e ações diante de sua própria vida e cultura. Na educação, ressalta-se a importância do desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, diante do modo como interpretam as produções artísticas, nas quais conhecer, fruir e produzir arte possa ser momentos integrados e significantes aos alunos e professores e quem sabe assim possam ser favorecidas. Parafraseando Barbosa (1998, p. 32), é a construção de uma sociedade artisticamente desenvolvida, pois como os PCNs da área de Arte salientam,

o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 21).

A arte potencializa o desenvolvimento das sensibilidades, e o educando: “[...] torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p. 19), em direção ao desenvolvimento cognitivo e sensível da percepção estética e do pensamento artístico, que são habilidades essenciais para uma vida mais digna e criativa, conforme os PCNs da área de Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

Arte é necessidade humana, caminho de autorreflexão, de fruição e fazer crítico, de permanente expressividade e significação frente à realidade que construímos e, ainda, produção cultural que se manifesta em diferentes experiências individuais, mas, por estar situada em determinados contextos, torna-se coletiva e histórica: “Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças.” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Portanto, é importante destacar o papel da arte, para que ela seja reconhecida em sua relevância, no nível de outras áreas do conhecimento nas escolas, pois como destacam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 19), ela é tão importante quanto qualquer outra. Há indivíduos que

julgam a disciplina como um momento de *libertar emoções*, ou em que quase *tudo* é permitido aos alunos. Infelizmente nas instituições de ensino, por exemplo, esse é um entendimento equivocado que surge em meio a falas de alguns profissionais de outras áreas de conhecimento, ou da própria disciplina de Arte, mas como Barbosa salienta:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 1998, p. 20).

Não obstante, esse tipo de compreensão em nível de senso comum poderá influenciar a prática docente de professores desinformados, que precisam atuar na área mesmo sem uma formação específica em nível superior, como é o caso de alguns estudantes de Magistério que, em certas escolas, têm que ministrar a Disciplina sem conhecer seus aspectos epistemológicos e históricos, o que pode induzir a reprodução de práticas vazias, focadas no fazer pelo fazer *trabalhinhos* de arte.

Como se viu até então, falar do ser humano é falar de vida e educação, mas será que o modo como os jovens estão sendo educados pode garantir alguma perspectiva de um futuro mais digno? Infelizmente, o que se percebe em nossa contemporaneidade é o apego exacerbado a resultados imediatos. Na educação, há quem fala das práticas pedagógicas, por meio de um vocabulário engenhoso e elaborado, com a utilização de termos que mais parecem *slogans* vazios. Esses fatos merecem nossa atenção, pois podem apontar o quanto a formação dos nossos estudantes ocorre de maneira supérflua, ou seja, não inquieta satisfatoriamente a curiosidade, a imaginação, a dúvida e a postura crítica, sendo que, certas vezes, a *memorização* do que cai na prova, satisfaz tanto o aluno, que visa a passar nos testes, quanto ao professor, que aguarda a nota final.

À vista disso, a educação de Arte também precisa preocupar-se com o pseudocomodismo humano que caracteriza-se pelo aceite inquestionador de *verdades* estabelecidas nas relações de poder (FOUCAULT, 2004, p. 266-267), para um estado de *desassossego filosófico* dos educandos, ou seja, desinquieta-los para sentirem-se atuantes e produtores de cultura e, por isso, seres capazes de mudanças em seu meio, que questionem, duvidem, transformem e busquem conhecer as razões de algo ser como é.

Torna-se também interessante discutir o papel do professor de Arte. Não é novidade que o profissional da área precisa ter clareza de seus objetivos e, especialmente, conhecer com propriedade a área na qual atua para capacitar-se ao longo do tempo e procurar por

informações coerentes, que possam contribuir significativamente, em sua prática, para conhecer e considerar o desenvolvimento cognitivo, estético e expressivo de seus alunos, assim como a realidade deles, pois,

sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica [...]. (BRASIL, 1997, p. 32).

Não há dúvidas de que o desenvolvimento humano está estritamente relacionado a sua cultura e educação e, por isso, é um assunto inesgotável e profundo. A arte aproxima-se dessa complexidade, mas de que forma a história da Disciplina no Brasil influenciou no seu ensino? Que resquícios ainda estão presentes hoje e como motivam a educação do olhar, do desenvolvimento da percepção e a dimensão da experiência estética? Pretendemos responder a essas questões a seguir.

1.2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE ARTE NO BRASIL

No intuito de compreendermos a situação atual da Arte na escola, torna-se necessário retomar alguns fatores históricos e das tendências pedagógicas que influenciaram e influenciam sua estruturação, pois quando se trata de educação, se está referindo o ser humano, ou seja, sujeitos que constroem a sua própria história, em um constante processo de relações chamado *vida*.

À vista disso, o ensino de Arte no Brasil tem manifestado algumas influências de tendências ocorridas em outras partes do mundo. Desde o século XIX, há certas referências a matérias de caráter artístico na educação pública brasileira.

A origem colonial brasileira influenciou fortemente o processo de formação cultural nacional. Desde o que se considerou o *descobrimento* do nosso país; Portugal, movido por intenções de exploração, viu, em nosso solo, a possibilidade de enriquecer com a retirada de matérias-primas e o proveito de mão de obra escrava. Consequentemente, no intuito de manter o poder, o desenvolvimento de uma cultura própria era visto como uma ameaça e não foi incentivado, pois poderia levar à independência da colônia. Por isso, o que havia naquela época eram os restos do que se entendia da cultura europeia. Salienta-se que os valores e sentidos que se fundamentavam em Portugal não correspondiam à realidade, às necessidades e aos valores do que se vivia no Brasil. Dessa forma, a realidade brasileira não era entendida

como base para o desenvolvimento de discussões e problematizações, pois os referenciais que se tinha eram os advindos do sistema europeu.

Quando nos colocamos a investigar sobre os primórdios da história da educação no Brasil, nos debatemos com a desconsideração com a realidade dos sujeitos, ou seja: “[...] vemos já em seus primórdios a educação brasileira caracterizar-se por uma imposição de sentidos distantes da vida concreta dos educandos” (DUARTE, 2002, p. 122), e suas consequências presentes em nossa atualidade.

Em 1808, com a chegada de D. João VI¹⁴ ao Brasil, houve a necessidade de ampliação e modernização da cultura que imperava na época. Em 1816, com o objetivo de modernizar a nação, o príncipe mandou trazer uma série de artistas franceses, marco histórico conhecido como Missão Francesa, que tinha como base o modelo neoclássico¹⁵ e elitista, que era o estilo da vanguarda na Europa e marcou a instalação oficial do ensino artístico no País. Foi então criada a Academia Imperial de Belas-Artes que, depois da Proclamação da República (1889), foi nomeada de Escola Nacional de Belas-Artes e que tinha como especialidade o desenho, a valorização da cópia e o suporte em modelos europeus. Quanto ao desenho Ferraz e Fusari frisam:

Aqui, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas, onde eram preparadas com aulas de música e bordado, entre outras. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30).

Percebe-se, assim, o quanto os modelos estrangeiros fizeram-se presentes no desenvolvimento cultural do País, da mesma forma que o Barroco que, apesar de ter se desenvolvido com características nacionais, foi uma proposta trazida inicialmente de Portugal. Foi nesse período que outro aspecto em torno do ensino de Arte também se originou. Duarte (2002) refere-se às atividades manuais desenvolvidas exclusivamente pelos escravos, o que contribuiu para que as artes literárias fossem vistas de outra forma, com um olhar melhor do que as artes plásticas, musicais ou as aplicadas à indústria.

Nesse contexto, o ensino de Arte fundamentava-se em uma proposta de *Pedagogia Tradicional*, ou seja, uma concepção de ensino extremamente autoritária, focada nos resultados finais e no professor, como sendo aquele que dominava o conhecimento e o

¹⁴ Dom João VI (1767-1826) foi rei em Portugal, que fugindo das conquistas de Napoleão Bonaparte (1769 - 1821; líder político e militar) veio para o Brasil em 1808.

¹⁵ O modelo neoclássico refere-se à corrente artística e literária que valorizou os conceitos dos antigos artistas ou escritores clássicos.

passava ao aluno, que nada sabia: “[...] valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os ‘dons artísticos’, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte [...]” (BRASIL, 1997, p. 23). Esses professores trabalhavam com atividades e modelos convencionais, que eram selecionados em manuais. Segundo Martins, Picos que e Guerra,

sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença”... Ensinava-se a copiar modelos— a classe toda apresentava o mesmo desenho — e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, aprendessem técnicas, adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 11).

Essas atividades eram praticamente impostas por meio da repetição e objetivava-se: “[...] exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30). Os conhecimentos prévios dos alunos, sua realidade social ou seu desenvolvimento cognitivo não eram considerados, e os conteúdos eram vistos como *verdades* acabadas e inquestionáveis.

No final do século XIX, o desenho foi introduzido na educação, com o intuito de preparar mão de obra para o trabalho industrial, seguindo um modelo norte-americano, que foi praticado de maneira intensa até meados do século XX.

Ao que segue, no início do século XX, estudos desenvolvidos em diferentes áreas das ciências humanas possibilitaram maneiras mais sofisticadas de pensar o desenvolvimento infantil, assim como o processo criador e as manifestações culturais de outras regiões. Discussões sobre a educação primária e escola se destacaram, solidificando-se através do movimento conhecido como *Escola Nova* (1927-1934), chamado também de *Movimento da Escola Nova*. Essa tendência teve origem na Europa e nos Estados Unidos (no século XIX) e, no ensino de Arte, enfatizava-se a expressão: “[...] como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos.” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 31).

A Semana de Arte Moderna¹⁶ ocorrida no ano de 1922 foi um marco importantíssimo, que trouxe novas propostas para a arte brasileira por meio de um novo modo de pensar a expressão artística nacional. No entanto, apesar do momento de rupturas, o ensino de Arte continuou a corresponder valores pragmáticos e técnicos. Por conseguinte, estudiosos

¹⁶ A Semana de Arte Moderna foi um importante evento que ocorreu no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, tendo como objetivo mostrar as novas tendências artísticas nacionais, que em alguns casos já vigoravam na Europa.

desenvolveram propostas e influenciaram nos princípios em torno do ensino de artes plásticas, dança, teatro e música. Essas ideias entendiam “[...] a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador”. (BRASIL, 1997, p. 20).

No ensino de Arte, essa tendência se contrapunha às ideias liberais que viam a Disciplina sob o aspecto técnico que deveria preparar para o trabalho, propondo seu ensino como meio de capacitar a criatividade, a imaginação e a inteligência. Esse movimento se desenvolveu com referência nos estudos de John Dewey.¹⁷ Todavia, Barbosa (2008a) destaca que as propostas desse pensador foram, em alguns casos, interpretadas erroneamente, porém chegaram bem-estruturadas filosoficamente no Brasil, através de Anísio Teixeira, que foi aluno de Dewey e um dos principais personagens do movimento. Barbosa (2008a, p. 1) lembra ainda que, “de Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória [...]”. Tal conceito passou a ser interpretado como ideia de experiência final, o que direcionou seu ensino a outras possibilidades, focadas na observação naturalista, na expressão e na introjeção: “[...] erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*.” (BARBOSA 2008a, p. 1). Para o filósofo, Barbosa destaca que experiência consumatória: “[...] é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final.”¹⁸ (BARBOSA, 2008a, p. 1).

Conforme Barbosa (2008a), a consolidação da interpretação equivocada veio da reforma Carneiro Leão, em Pernambuco. Quanto a isso, a autora indica a leitura do livro de José Scaramelli *Escola Nova brasileira: esboço de um sistema*, em que são fundamentados alguns pressupostos teóricos em torno da reforma de Leão. A função da Arte aparece explicitamente relacionada à interpretação equivocada de *experiência* abordada por Dewey. Barbosa diz:

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. (BARBOSA, 2008a, p. 2).

Destarte, o aluno era visto como um sujeito criativo e que, se tivesse oportunidades e condições para expressar-se artisticamente, por meio do *aprender* com o *fazer*, poderia

¹⁷ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano.

¹⁸ Para melhores esclarecimentos sobre a experiência consumatória e outras formas de recepção de Dewey no Brasil, conferir: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 198 p.

posteriormente aplicar isso na sociedade. Porém, essa vertente influenciou o direcionamento impreciso em torno da educação de Arte, pois fundamentava-se em ideias distorcidas, o que resultou em

[...] uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc. (BRASIL, 1997, p. 21).

Conseqüentemente, o professor de Arte exercia um papel cada vez mais descartável, pois quase nada teria que ensinar e deveria manter a arte adulta longe da escola, o que poderia prejudicar a pureza da expressão infantil. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p. 31), entre os principais autores que influenciaram nesse período e que ainda influenciam os professores, destacam-se: John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld¹⁹ (a partir de 1939) dos Estados Unidos, e Herbert Read²⁰ (a partir de 1943) da Inglaterra.

Isto posto, fica evidente que esses fatos favoreceram para o entendimento popular, das aulas de Arte, como um momento de *fazer* algum *trabalhinho* ao final de uma experiência, como se isso fosse suficiente para a aprendizagem dos alunos. O que chama a atenção é o quanto essas práticas encontram-se fortificadas em alguns espaços formais de educação, em que há, ainda, quem pense que basta o aluno *produzir* alguma coisa (de preferência bonita, bem feita e sem sujeira) para desenvolver suas potencialidades. Como frisa Barbosa,

a prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela por meio de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na Escola Fundamental no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos, porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados. (BARBOSA, 2008a, p. 2).

Posteriormente, a partir de 1947, no período do Estado Novo, tendo como argumento que a arte era uma forma de liberação emocional, alguns artistas propuseram trabalhos com crianças em ateliês, no intuito de que elas pudessem se manifestar sem interferências de adultos, liberando sua expressão. Dentre as propostas de ateliê, Barbosa (2008a, p. 5) acentua que “[...] os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba), por Lula Cardoso Ayres (Recife) e por Suzana Rodrigues (Museu de Arte de São Paulo)” foram os mais importantes.

¹⁹ Viktor Lowenfeld (1903-1960) foi um estudioso de arte e Arte/educação. Para outros esclarecimentos sobre seus estudos, indicamos: LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970. 440 p.

²⁰ Herbert Read (1893-1968) foi um poeta e crítico de arte. Para outros esclarecimentos sobre seus estudos, sugerimos: READ, Herbert Edward Sir, A educação pela arte. São Paulo: M. Fontes, 1982. 396 p.

Em 1948, Augusto Rodrigues²¹ criou a Escolinha de Arte do Brasil, que funcionava em uma biblioteca no Rio de Janeiro. Rodrigues recebeu apoio e aprovação de professores envolvidos no processo de redemocratização da educação, no qual estavam presentes personalidades como Helena Antipoff e Anísio Teixeira. Logo, a iniciativa de Rodrigues, em contato com a formação de docentes, multiplicou-se por boa parte do território nacional, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, “constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA começou a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.” (BARBOSA, 2008a, p. 5).

Posteriormente, a Ditadura Militar no Brasil²² (1964-1985) provocou fortes mudanças sociais. Esse regime dedicou atenção à perseguição de intelectuais, pedagogos, artistas e outros, desarticulando espaços culturais, escolas experimentais, meios de comunicações, etc. que representassem ser ameaça às ideias do governo. Foi nesse contexto (1960/1970) que o movimento conhecido como *Pedagogia Tecnicista* fortificou-se na educação. Essa tendência tinha como principal característica o *fazer mecanicista*, sendo que os “[...] professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa”. (FERRAZ; FUZARI, 1999, p. 32).

Esta tendência tecnicista foi trazida por especialistas norte-americanos a partir de 1966, quando foi fixado um acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (Usaid), que objetivava, em primeiro momento, dar conta do funcionamento das multinacionais instaladas no País. Segundo Duarte, nessa época

havia que se produzir mão de obra especializada para tais indústrias, ao mesmo tempo eliminando quaisquer vestígios de criticidade e criatividade no interior da educação. O modelo encontrado (também importado) foi a profissionalização desde níveis mais baixos do ensino e a especialização pragmática, que apresenta fórmulas e sentidos já prontos ao educando, desconectados de sua realidade social e cultural. (DUARTE, 2002, p. 129).

Nesse contexto o ensino de Arte também teve que se adaptar. Durante as aulas, priorizavam-se atividades focadas em temas patrióticos, em comemorações cívicas e no canto de hinos. Em torno de 1969, a arte integrava o currículo de todas as escolas particulares de

²¹ Augusto Rodrigues (1913-1993) foi artista plástico e Arte/educador brasileiro. Para melhores esclarecimentos, conferir: KLINTOWITZ, Jacob. Augusto Rodrigues: 50 anos de arte: a arte como uma anotação do cotidiano. São Paulo: Raízes Artes Gráficas, 1980. 134 p.

²² O regime militar no Brasil teve início em 1º de abril de 1964, com o golpe militar que derrubou o governo de João Goulart e durou até 15 de março de 1985. Foram anos sem democracia, omissão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

grande influência, mantendo uma metodologia que transitava por técnicas, objetivando a profissionalização na Escola Média. Entretanto, como não houve investimento em laboratórios nas instituições, a empregabilidade dos estudantes formados em cursos técnicos pouco ocorreu. Já nas escolas públicas eram pouquíssimas as que trabalhavam com a Disciplina, e nas escolas secundárias públicas, predominou o desenho geométrico.

Conforme Barbosa (2008a), de 1968 a 1972, as escolas especializadas em ensino de Arte, como a Escolinha de Arte de São Paulo, dedicaram atenção a relacionar experiências com alunos ao desenvolvimento mental em torno da criatividade, da capacidade crítica e de abstração, com a análise de desenhos. Nesse período, Barbosa (2008a, p. 9) destaca que “um certo contextualismo social começou também a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire (1921-1997) na experiência da Escolinha de Arte de São Paulo”. (BARBOSA 2008a, p. 9). As ideias de Freire influenciaram profundamente e de modo significativo a educação brasileira, especialmente a de jovens e adultos, alcançando reconhecimento mundial.

Nesse cenário, destaca-se que foram publicados alguns livros de artes plásticas, nas escolas, produzidos por brasileiros; contudo possuíam um caráter redutor, tendo como foco central a descrição de técnicas, que teriam a origem em apostilas²³ distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50, sendo que os materiais e as técnicas mais usados eram, de acordo com Barbosa:

[...] lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura à dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc. (BARBOSA, 2008a, p. 8).

Conforme Duarte (2002), a formação e a afirmação cultural brasileira foi e está sendo influenciada por essa tendência. Segundo o autor, após o golpe militar no Brasil, o governo, com a intenção de *modernizar* o País, adotou um protótipo de desenvolvimento que levou à dependência, ao capital e a sentidos estrangeiros, especialmente norte-americanos, procedimento esse que implicou a

[...] veiculação de cada vez mais sentidos e valores alienígenas, visando a criação de uma forma de pensar e de viver baseada nos valores de consumo dos bens produzidos pelas modernas indústrias que aqui se implantaram [...] e em decorrência deste fato, implicou a repressão mais severa a todos os valores e sentidos que surgiam para se contrapor a tal modelo de crescimento. (DUARTE, 2002, p. 126-127).

²³ Apostilas cujos fundamentos teóricos ainda estão presentes em materiais, com a mesma finalidade, hoje em dia.

A Lei 5.692/71 foi a que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a Disciplina de Educação Artística no currículo escolar: “Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina.” (BRASIL, 1997, p. 28). Nesse documento, a Arte não é vista como Disciplina, mas como simples atividade.

Outro fato a ser frisado foi a ausência de professores formados na área, o que levou à criação de cursos de licenciatura de curta duração (dois anos) em Educação Artística, que foram institucionalizados pelo governo federal, em 1973, na expectativa de que, no final desse período, os educadores estivessem aptos para ensinar Música, Teatro, Artes Visuais, Dança e desenho geométrico. Aos professores que desejassem, poderiam continuar o curso para obter a certificação de licenciatura plena, porém essa alternativa não foi suficiente. No final dos estudos, entendia-se que os profissionais estariam aptos a atuar nas quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música. A estratégia de polivalência, presente na formação dos professores, demonstra as lacunas existentes na formulação e na aplicação das políticas públicas em torno da Disciplina; os docentes se veem pressionados a trabalhar com Disciplinas para as quais não tiveram formação suficiente. Fato presente ainda hoje, como é o caso da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que prevê, no art. 26, da Lei 9.393, de 20 de dezembro de 1996, acresça-se o 6º parágrafo: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (LDB 9.394). Apesar de o documento esclarecer que a Disciplina Arte não terá responsabilidade exclusiva sobre a música, há professores que chegam às escolas e precisam dar conta desse desafio. Como exemplo posso destacar minha própria experiência na Rede Municipal de Caxias do Sul e Farroupilha/RS; ambas as cidades preocupam-se em oferecer cursos de formação na área aos docentes; no entanto, por ser uma linguagem diferente das Artes Visuais ou Plásticas, que exige a aprendizagem de códigos específicos, alguns encontros não garantem suficiente embasamento teórico e prático para posteriormente ser ensinado aos alunos.²⁴

²⁴ Por oportunidades que eu tive na adolescência, pude aprender sobre teoria musical e tocar modestamente alguns instrumentos, cheguei até a participar da banda da escola onde fiz o magistério, e tocar algumas vezes na orquestra de Flores da Cunha/RS, experiências que potencializam minha prática docente; porém compreendo a angústia de colegas, que diferentemente de mim não tiveram essas oportunidades e sofrem com práticas sem fundamentação epistemológica em suas aulas. Outro fato é o número escasso de profissionais formados na área de Música, sendo que a Universidade de Caxias do Sul até então, é a única instituição que oferece o curso de Licenciatura em Música na cidade de Caxias do Sul/RS, sendo que a primeira turma concluiu o curso no final de 2014.

Assim sendo, a polivalência é uma característica presente na vida profissional de alguns professores, que em alguns casos tratam de forma superficial as diferentes linguagens, acreditando estar trabalhando de maneira integrada com estas áreas. Nos concursos públicos, os editais na área de Arte exigem a área de formação, possibilitando que profissionais das áreas de Música, Dança, Teatro, Plásticas e Visuais ministrem aulas de Artes Visuais, ou vice-versa, fato que demonstra uma dificuldade presente na administração dos Recursos Humanos, porém influenciando para que, conforme Martins, Picosque e Guerra, sobre a Lei 5692/71:

A Lei, determinando que nessa disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas estas linguagens de forma competente. De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é muito comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias” [...]. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar o conteúdo de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de história e “desenhos” para aprender a contar. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 12).

Retomando o contexto educacional histórico, em 1971, o Ministério da Educação, conveniado à Escolinha de Arte do Brasil, organizou e ofereceu um curso para os integrantes das Secretarias da Educação, com o objetivo de instruir sobre a implantação da Disciplina na escola. Segundo Barbosa (2008a), fez parte desse curso um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, que, posteriormente, ficaria encarregado de elaborar o guia curricular da área no estado. Porém, poucos foram os estados que desenvolveram atividades para a preparação dos docentes, para que dessem conta das sugestões dos guias curriculares; mais um erro foi crucial: “[...] a dissociação entre objetivos e métodos [...]” (BARBOSA, 2008a, p. 11), o que complicou e confundiu o desenrolar da ação.

Foi a partir dos anos 80 que se fortificou o movimento Arte/educação, aumentando as discussões em torno da necessária valorização e formação dos professores e de novas possibilidades no ensino da Arte, fruto de inquietações e questionamentos estruturados ao longo do tempo, especialmente pelo pensamento de Paulo Freire e de sua proposta de educação crítica, por um viés dialógico, pautado nos conhecimentos prévios e na realidade dos estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao que segue, o documento conhecido como Manifesto Diamantina, que foi elaborado durante o 17º Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais, no Encontro Nacional de Arte/educadores, em 1985, salientou a necessidade de mudanças educacionais na Disciplina. Tal documento reafirmou a importância da área e do artista, criticando o sistema político que, nos anos 70, utilizou-se da Disciplina para encobrir

tendências tecnicistas. Os *Artistas-Educadores*²⁵ esclareceram ainda que, assim como a alfabetização era uma prioridade, a Arte também deveria ser, pois possibilita a alfabetização cultural por meio da leitura de mundo e do fenômeno humano. Destaca-se ainda que as propostas foram criadas no sentido de ampliar a política de criação, a divulgação e a efetivação de questões sobre arte nas diferentes regiões do País. A seguir pode-se ver algumas das reivindicações presentes neste documento:

Das autoridades exigia-se:

- a) presença de um especialista com reconhecida participação na área, para integrar a Comissão de Alto Nível, formada para reestruturar a Universidade brasileira;
- b) reestudo da legislação educacional apropriado à diversidade brasileira, que demonstrasse as necessidades da área e adequação dos princípios de aprendizagem em arte;
- c) extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência na área;
- d) criação de uma comissão em nível nacional, composta por representantes de cada estado, assim como de alunos dos cursos do bacharelado e licenciatura, do Ministério da Educação, Cultura e especialistas da área, para estudar e reformular os currículos;
- e) elaboração de um Conselho Nacional de Arte-Educadores e/ou artistas e outros especialistas da área e representantes de regiões do País, para orientar, motivar e avaliar cursos, currículo, projetos;
- f) que os Artistas e/ou Arte-Educadores pudessem estar presentes em órgãos deliberativos de Cultura e Educação;
- g) criação, junto ao Ministério da Cultura, de um setor de Arte-Educação para apoiar as iniciativas do ensino de arte em espaços não formais;
- h) constituição da área de pesquisa em Arte/educação na Capes e no CNPq.

Da Universidade:

- a) criação e desenvolvimento de espaços físicos adequados para o ensino de arte, também para a comunicação de construções culturais da prática universitária;
- b) novos cursos de licenciatura plena na área, de especialização, mestrado e formação adequada aos docentes que já atuassem na área no 1º e 2º graus;
- c) inserção de uma disciplina sobre os fundamentos da Arte/educação nos cursos de Pedagogia.

Das Secretarias Estaduais e Municipais e da Cultura:

- a) espaços adequados para o ensino de arte nas escolas e abolição da polivalência;

²⁵ Termo usado conforme nomenclatura que consta no próprio documento.

- b) contrato de profissionais na área por meio de concurso público;
- c) aumento e sofisticação da prática artística e suas fundamentações nos cursos do magistério;
- d) cooperação do Arte/educador na composição de projetos que a secretaria viesse a realizar.

No entanto, esses movimentos encontraram muita dificuldade para serem efetivados, especialmente do sistema político da época (1970-1985), pois não recebiam apoio, sendo necessários outros tantos encontros e reivindicações para haver algumas mudanças.

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição brasileira, o art. 206 especificou critérios sobre o ensino. Entre eles, no inciso II consta: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o que afluou discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, que finalmente modificou seu texto e o tratamento em torno da disciplina: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (LDB 9.394/96, p. 23), entendendo-a como objeto de conhecimento e alterando a nomenclatura de Educação Artística para Arte. Porém, apesar da existência da Lei, mérito das reivindicações dos Arte-educadores, isso não foi garantia suficiente para a apropriação da Arte na escola, o que demonstra que as mudanças educacionais estão conectadas a outras instâncias, e que a teoria desconectada da realidade não tem sentido completo.

Nesse período, também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram oferecidos momentos de formação para os professores. Salienta-se que esse documento foi um modelo trazido da Espanha, de experiências educacionais daquele contexto lamentavelmente, como de costume em nosso País.

Quanto ao ensino de Arte nas universidades brasileiras, de modo geral, sofreram e sofrem com a falta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento de pesquisas e conquista de espaço. Conforme Duarte (2002, p. 135): “[...] também as universidades foram transformadas em simples transmissoras de ‘conhecimento objetivo’, procurando seu desvinculamento da realidade na qual estão inseridas.” O autor destaca, ainda:

Assim, o mesmo espírito que regeu a elaboração da Lei 5.692/71, regeu também a Reforma Universitária, relegando a atividade artística à situação de apêndice e luxo social. Relegando-a, praticamente, à condição de atividade menor no conjunto cultural, apesar dos objetivos professados serem o oposto. (DUARTE, 2002, p. 136).

Porém não se pode negar os esforços em torno da construção do conhecimento científico na Arte/educação que, aos poucos, vem se firmando em níveis de Mestrado e Doutorado no País. Na obra *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*, de Barbosa em Monteiro e Mostafa,²⁶ são apresentados os resultados de investigação em torno de produções científicas em Arte/educação em instituições de Ensino Superior brasileiras, no período de 1995-2004. Através de categorias de análise, esse estudo verificou os seguintes dados: o Currículo apresentou 32 produções; a Apreciação Estética possui 29 dissertações; a Estética Filosófica e a Formação de Professores tem 13; a Epistemologia tem sete e a Psicologia da Arte, quatro. Em mestrado e doutorado, a maior área de concentração de dissertações e teses foi: Educação, com 49 produções; Artes, com 16 pesquisas; Comunicação e Semiótica, com oito; Filosofia, Educação e Cultura, com sete e cinco, respectivamente, e, em Engenharia da Produção, com cinco trabalhos.

Por conseguinte, a década de 90 é marcada pelo desenrolar desses movimentos sociais em torno do reconhecimento, da legalização e de novos estudos em Arte/educação. No século XXI, entre as tendências que estavam se desenvolvendo no Brasil, a *Proposta Triangular* (concepção epistemológica triangular do ensino de Arte), difundida por Barbosa, estava e ainda está colaborando de maneira coerente no desenvolvimento e na melhoria do ensino de Arte. Nessa proposta, leva-se em conta o contexto histórico e cultural, a produção e a análise de obras, que são vistos como conhecimentos a serem considerados. Ela foi desenvolvida por meio de pesquisas realizadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), entre os anos de 1987 e 1993, a partir da leitura de obras originais, sendo difundida em variadas regiões do País, considerando o seguinte, segundo Rizzi:

A Abordagem Triangular do Ensino de Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de interrelacionamento entre arte e público. (RIZZI apud BARBOSA, 2008a, p. 337).

Torna-se importante destacar que, inicialmente, essa abordagem foi concebida na Inglaterra e nos Estados Unidos, na década de 60, por estudiosos como: Richard Hamilton (Newcastle University – Inglaterra), Manuel Barkan (Universidade do Estado de Ohio, EUA) e Elliot Eisner (Universidade de Stanford, EUA), e passou a se desenvolver a partir de 1982,

²⁶ Em referência ao texto: *Tendências de produção científica em Arte/Educação no Brasil e a Abordagem triangular de ensino da Arte* (p. 195-210).

junto a *Getty Center for Education in Arts*, por pesquisadores e Arte-educadores como: Elliot Eidner, Brent Wilson, Ralph Amith e Marjorie Wilson, entre outros.

Na época, esses pesquisadores estavam inquietos com o ensino de Arte e sua qualidade nos Estados Unidos, e seus questionamentos advieram do resultado de algumas investigações que apontaram que a Arte não era valorizada no currículo escolar, sendo entendida, na maioria das vezes, como meio de desenvolver a autoexpressão e a criatividade, o que favorecia o julgamento de que ela não possuía um suporte teórico consistente, como outras áreas. Foi assim que criaram uma proposta, no intuito de qualificar seu ensino, baseando-se em três princípios, ou seja: 1º: o modo como os alunos aprendem Arte, 2º: o que é relevante ser ensinado; 3º: como os conteúdos poderiam ser organizados, dando conta da produção, crítica, estética e história da arte, sendo denominada como: *Discipline-Based Art Education* (DBAE) (Educação da Arte como Disciplina), perdurando durante o período de pós-guerra (1940-1950).

Esse modelo de ensino difundiu-se pelo mundo e aparece nas práticas docentes em países como: França, Hungria, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, entre outros. Segundo Rizzi (apud BARBOSA, 2008a, p. 337), contemporaneamente, o ensino de Arte considera: “[...] a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade.”

Retomando o contexto brasileiro, Barbosa (2008a) propôs uma adaptação do que foi sugerido pela DBAE, levando em conta a formação dos Arte-educadores e agregou a dimensão da leitura de imagem, embasando-se em três pilares: 1º: o fazer artístico; 2º: a leitura de imagem e 3º: História da Arte. Sua proposta ficou conhecida como Metodologia Triangular e, posteriormente, passou a ser melhor denominada: Abordagem ou Proposta Triangular:

Abordagem Triangular ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios de conhecimento. (RIZZI apud BARBOSA, 2008a, p. 338).

Esta proposta é resultado de estudos que integram os aspectos epistemológicos, ao indicar componentes do ensino e da aprendizagem, pautados em ações mentais e sensoriais fundamentais: criação/fazer artístico; leitura de obras de arte e contextualização. Já a segunda triangulação contempla a gênese da própria sistematização dessa abordagem, que foi

influenciada por outras, também epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, o *Critical Studies*, e o Movimento de Apreciação Estética, em conjunto com a DBAE.

Desde o final de 1980, Barbosa (1998) vem se confrontando com críticas em torno dessa abordagem e, entre elas, há quem a entenda como uma mera tradução da proposta americana para a língua portuguesa. Entretanto, a autora discorda e afirma que a Proposta Triangular se opõe ao DBAE,

[...] porque este [DBAE] disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas [...]. Enquanto isto, a Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização. (BARBOSA, 1998, p. 37).

Quanto aos vértices dessa proposta, acentua-se que o seu procedimento não indica uma hierarquia, e o que se espera é a articulação coerente desses eixos por parte dos docentes, sendo possível trabalhar a partir de quaisquer um, pois não são fases a serem seguidas, mas “[...] processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem”. (BARBOSA, 1998, p. 40). No fazer artístico, leva-se em conta o processo criativo como sinônimo de interpretação e representação pessoal, por meio de interações com a linguagem plástica; porém, o fazer não pode restringir-se à releitura de obras, como afirma Barbosa.

Uma releitura divergente e/ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com o qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar. (BARBOSA, 1998, p. 40).

A leitura de obras de arte (ou imagens) promove o desenvolvimento do olhar, o modo como vemos e atribuímos sentido aos elementos que compõem seu todo. Os educadores devem estar atentos e evitar tornar esse momento algo mecânico, linear e restrito a perguntas essencialmente técnicas.

Segundo Barbosa (1998, p. 38), a contextualização é a competência em estabelecer relações, ou seja, em situar o conhecimento que está sendo construído no meio sócio-histórico e, ainda, “é através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)”.

Parafraseando Barbosa (2008a), entre as principais mudanças percebidas no ensino de Arte, destaca-se que, no início dos anos 80, a Arte na escola era vista como meio único de expressão do aluno, ao contrário de hoje em dia em que há o entendimento de que todos são capazes de compreender e usufruir de arte, desde que haja oportunidades de qualidade para

tal. Além disso, nessa perspectiva, entende-se que não basta o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, mas há a necessidade de incentivar seu desenvolvimento cultural e a alfabetização visual. Também houve melhor compreensão em torno do conceito de criatividade, que passa a ser considerado não só como sinônimo de produção em arte, mas também como fruição.

Diante dos fatos discutidos ao longo desse subitem, é importante perceber que estamos nos construindo constantemente, conscientes disso ou não. A história vivida no passado se faz aqui presente e também pertence ao futuro, impregnada de cultura, política, educação, religião, economia e, outras instâncias sociais, e do nosso modo de dar sentido à existência. É por isso que inquietar-se para o conhecer, transformar e desassossegear a nós mesmos é importante. Dessa maneira, pode-se perceber o quanto crenças, julgamentos e pensamentos estão revestidos de concepções fundamentadas ao longo do tempo, e que as ideias que pensamos dominar, muitas vezes, nos dominam. Por isso, conhecer o passado questionando as razões de algo ter ocorrido, como ocorreu, representa um caminho coerente para interpretá-lo e assim construir o presente, com uma visão menos *encaixotada*.

Na história do ensino de Arte no Brasil, percebem-se questões como estas: valorização excessiva a certas áreas do conhecimento e certa desconsideração com outras; a postura do sistema político que, quando de seu interesse, investe em *mudanças* na educação, sendo que, nem sempre, o termo mudança representa melhorias; pouco investimento para a formação de professores, que acabam atuando com incompreensão em torno da área e de práticas fundamentadas pelo senso comum. A criação de leis não garante a qualidade do ensino, por isso é importante a formação de profissionais que realmente conheçam as bases epistemológicas do ensino de Arte, e que colaborem com pesquisas, debates, dúvidas e críticas.

À vista disso, pode-se dizer que, dos mantenedores governamentais, existe a necessidade de haver mais investimento na formação dos docentes, melhorias nos salários, adequação de espaços e salas de aula, bem como o número adequado de alunos por turma; incentivo e criação de projetos que aproximem a população de museus, de galerias, de exposições, do teatro, da dança, etc. Outro aspecto importante é o de considerar e, na medida do possível, trabalhar com a expressão cultural presente nas realidades onde as escolas estão inseridas. Porém, quanto à formação de profissionais na área, temos que atentar para o fato de que nenhuma formação poderá mobilizar mudanças em sujeitos, que não ousam pensar diferente e, ainda, mesmo havendo mudanças de compreensão em torno disso, por parte dos

indivíduos, se elas não puderem ser vivenciadas habitualmente, logo poderão ser postas em segundo plano.

Vimos também a transição a tendências pedagógicas que o ensino de Arte passou, sendo que aspectos tradicionais, escolonovistas e tecnicistas ainda estão presentes na realidade educacional brasileira, seja em práticas que visam essencialmente à especialização da mão de obra para o trabalho, a palavra do professor como verdade inquestionável ou o entendimento da arte como liberação de emoções. Estudos, na área do ensino e aprendizagem de Arte, mostram que a Proposta Triangular da Arte-educadora Ana Mae Barbosa é um caminho ladrilhado por possibilidades, que leva em conta realidades e conhecimentos prévios dos alunos e o modo como se estrutura e desenvolve a aprendizagem da área.

Ao chegar aqui, pergunta-se: Qual é a relevância do professor ao criar problematizações em sua prática docente, para que os educandos desenvolvam-se esteticamente? Que caminhos são possíveis? Que posturas seriam mais coerentes por parte do educador? A seguir contextualizam-se tais inquietações.

1.3 MEDIAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR

No processo de construção do conhecimento, é importante destacar que as situações de ensino e aprendizagem, criadas pelos educadores aos alunos, são fundamentais para que os estudantes possam compreender e atribuir um sentido próprio aos saberes, sofisticando seus conhecimentos e associando-os a sua realidade, respectivamente. Assim sendo, o professor precisa ter consciência da realidade, conhecimentos prévios e nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, no intuito de fundamentar sua prática de forma coerente e relevante, na qual tanto estudantes como professores possam ocupar lugares horizontais, por meio de relações mediadas.

Sabe-se que o ser humano desenvolve-se em determinados meios sociais, situados num tempo histórico, do qual ele é personagem, que constrói sua realidade a partir das relações que estabelece com os outros; à vista disso, quanto mais situações de diálogo e interação que inquietem problematizações, ocorrerem no espaço escolar entre professor e alunos, no intuito de que possam construir suas próprias interpretações aos conteúdos ensinados, melhor será.

Salienta-se que o presente estudo entende que o docente precisa perceber-se, e aos alunos, como seres históricos e culturais, pois ninguém é uma ilha em si mesmo. Influenciamos nas relações que ocorrem constantemente no meio social e histórico, e assim

nos elaboramos. Por isso, de certa forma, somos uma extensão do outro. O professor, nessa perspectiva, não é entendido como alguém que domina verdades acabadas que, como sabemos, são questionáveis, ou que fornece receitas prontas, mas, sim, um profissional que reconhece seus alunos como capazes de aprender, cada qual a seu tempo e favorece esse campo do conhecer, por meio de interações significativas.

Quanto à relação docente mediadora, ou ao ato de mediar, de modo geral, entende-se que são estratégias pelas quais o professor/mediador aproxima e problematiza situações para que os estudantes possam construir e sofisticar seus conhecimentos, indo além de uma *experiência* de aprendizagem superficial.

Como fundamentação teórica em torno do conceito de mediação na educação, abordado no presente estudo, recorre-se aos estudos de Lev Semionovich Vigotsky.²⁷ Esse estudioso foi quem desenvolveu a teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental humano, tendo como principais aspectos a sociabilidade do homem, interação social, os signos e instrumentos, a cultura, história e as funções mentais superiores. Foi entre 1924 e 1934 que o autor desenvolveu sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos; segundo ele, o ser humano tem como característica uma sociabilidade primária, sendo que todo comportamento da criança está fundamentado nas relações sociais, e essa capacidade de sociabilidade é o que propulsiona outras relações ocorrerem.

Nesse norte, o desenvolvimento humano ocorre por meio do progresso de funções elementares em direção às funções superiores, ou seja, mais sofisticadas, que são alcançadas pelas relações que o sujeito estabelece com o meio. Porém, conforme Baquero (1998, p. 26), cabe avultar que os Processos Psicológicos Superiores (PPS),²⁸ não são um momento avançado dos Processos Elementares (PE). Conforme Oliveira (1997, p.26), entende-se por PPS os mecanismos psicológicos mais sofisticados do ser humano, tais como aqueles que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade dos sujeitos em relação às características do momento e do espaço presentes. Já os PE, para Vigotsky, são aqueles mecanismos mais reflexos, automáticos, como exemplifica Oliveira (1997), ao diferenciar os PPS dos PE, na citação abaixo:

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse

²⁷ Vigotsky nasceu em Orsha, num pequeno povoado pertencente à Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896. Realizou seus estudos universitários em Moscou, onde pesquisou direito, filosofia e história, e foi durante esse período (1912), que sofisticou suas aprendizagens em língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história.

²⁸ Com o objetivo de facilitar o andamento da leitura, são usadas no texto algumas abreviações, nesse caso, referentes à teoria de Vigotsky.

tipo de atividade psicológica é considerada “superior” na medida em que diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas (a sucção do seio materno pelo bebê, por exemplo), reações automatizadas (o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, por exemplo) ou processos de associação simples entre eventos (o ato de evitar o contato da mão com a chama de uma vela, por exemplo) (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Vigotsky entendia a mediação sob os aspectos de: signo, palavra e símbolo, nos quais os *meios mediacionais* e a *ação mediada* são imprescindíveis no processo de aprendizagem. Quanto aos meios mediacionais, pode-se dizer que o acesso do sujeito ao mundo não ocorre de maneira direta, mas através da mediação, que favorece esse acesso de modo indireto, ou seja, por meio de conceitos. Dessa forma, quando o cérebro humano aprende um conceito, ele se utiliza da mediação das palavras, da linguagem para criar sua realidade, pois até onde se sabe não há como pensar se não for por meio de palavras ou de imagens. Cabe destacar que a linguagem pode ser entendida também como uma mediação semiótica, ou seja, não pensamos pelo *nada* ou sem ser por meio de palavras. Sendo assim, a linguagem é o meio mais importante que o ser humano desenvolve para dar sentido à construção de suas realidades, ao formar conceitos e aprender, lembrando que sempre ocorrem em conexão com o contexto social.

À vista disso, é preciso ter clareza de que somos seres conscientes, sensíveis e históricos, respectivamente. A consciência é construída nos processos sociais. Ser consciente é perceber-se como um sujeito social, cultural e histórico, responsável por seus atos. Somos sensíveis à medida que sentimos, influenciamos, e somos influenciados a sentir o mundo, por meio da conexão entre seres e objetos, de maneira participativa e constante. E somos históricos, pois estamos situados no espaço e tempo, de modo total.

Por essa perspectiva, a mediação favorece a consciência de nossas sensibilidades e historicidade, mediadas pelas relações construídas em nosso dia a dia, já que:

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre homem e mundo existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Assim sendo, a aprendizagem ocorre pela mediação e interação social, em que as palavras são usadas como forma de comunicação. Dessa forma, a interação estabelecida com os outros sujeitos é fundamental para que os indivíduos possam impulsionar o desenvolvimento de seus próprios conhecimentos. Segundo Vigotsky, a aprendizagem, ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), constituído por funções já apreendidas pelo sujeito, em direção

a um nível mais sofisticado, ou seja, de desenvolvimento potencial, que está em uma fase embrionária, não acabada. A ZDP pode ser entendida como a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2010, p. 97).

As relações vividas pelos sujeitos, mediadas por outros, podem gerar mudanças qualitativas que impulsionam o desenvolvimento do indivíduo: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VIGOTSKY, 2010, p. 103).

No contexto escolar, são os professores os responsáveis por criarem estratégias, no intuito de que os alunos possam desencadear ações reflexivas que favoreçam o desenvolvimento de níveis superiores, considerando o aluno como um ser em desenvolvimento e em estado potencial, para competências e habilidades mais elaboradas. Dessa forma, na leitura de imagens de arte ou da própria obra,²⁹ o mediador tem que estar a par do nível de desenvolvimento cognitivo e estético dos alunos, pois a ZDR corresponde aos conhecimentos prévios dos estudantes (FREIRE, 1999) e, a partir disso, fundamentar sua prática, tendo como objetivo desenvolver habilidades mais elaboradas, interagindo na Zona de Desenvolvimento Proximal pois, “no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. (FERRAZ; FUSARI 1999, p. 49).

Consequentemente, o professor precisa ter clareza de seu papel de mediador, direcionando sua prática pedagógica, com uma atitude problematizadora e indagadora, conforme destaca Paviani:

Por sua vez, a problematização como postura pedagógica visa a reconstruir criticamente o processo do conhecimento desde o surgimento até a solução do problema, sem todavia apresentar esse percurso isoladamente do contexto histórico e da evolução do conhecimento. (PAVIANI, 2010a, p. 85).

Na área de Arte, isso pode ocorrer, quando o mediador conhece arte, os fundamentos estéticos, psicológicos, expressivos, sociais, históricos, que configuram a realidade (ZDR) dos alunos. E principalmente, quando o professor se dispõe a superar possíveis acomodamentos

²⁹ Ressalta-se que a interação direta com a obra de arte possui aspectos qualitativos diferenciados, ao passo que pode favorecer a visualização de detalhes relevantes, que não são perceptíveis em uma imagem, bem como a experiência estética atinge outro nível perceptivo.

teóricos, construídos em certas instituições de ensino, pois pesquisar e pensar as teorias, sob suas relações valorativas (NIETZCHE, 2006, p. 12), é necessário, ao passo que nos inquieta diante das *tendências*, que, certas vezes, considera-se serem coerentes, mas o são da *ordem do rebanho* (NIETZCHE, 2006). Por isso entende-se que pouco adianta buscar aperfeiçoamento, realizar cursos de formação, se o professor não se colocar a entender as razões pelas quais se constituíram e se solidificaram algumas *propostas* de ensino.

Nesse norte, aprender a *ver* representa uma necessidade para a existência, mas o que de fato representa isso? Na seção que segue, argumenta-se sobre tal conceito.

1.3.1 Alfabetização visual: do olhar ao ver

Aos que possuem o privilégio da visão,³⁰ pode até parecer estranho falar e pensar sobre as imagens que os circundam, o que representam e como influenciam a construção de sua vida; contudo, esse é um assunto sério e que merece atenção de todos, pois aprender a *ver* constitui um saber essencial para a formação humana. Sendo assim, lança-se a seguinte questão: Será que realmente *vemos* tudo o que *olhamos*?

De início cabe esclarecer aspectos sobre o modo como ocorre o processo que desencadeia a visão. A luz é refletida pela superfície dos objetos no ambiente físico e atinge os olhos; dessa forma, irrita as células das retinas de tal maneira que provoca impulsos nos nervos óticos. Esses nervos transmitem esses impulsos para a região do córtex cerebral, que processa os dados visuais, que estimulam certos tipos de atividade. Em consequência, surge uma espécie de quadros móveis, coloridos, na consciência do indivíduo, que representam o mundo externo. Nas outras modalidades sensoriais, tais como: a audição, o paladar, o olfato e o tato, essa operação também se repete, suscitando a percepção de harmonia e melodia, perfumes e sabores, texturas, calor, entre outras. Porém, “[...] a percepção visual não opera com a fidelidade mecânica de uma câmara, que registra tudo imparcialmente”. (ARNHEIN, 1995, p. 36), pois a visão, assim como os demais órgãos dos sentidos, são constructos ativos.

Sabe-se que o modo como vemos o mundo e os seres não é um simples reflexo desse meio, como se fosse um espelho que simplesmente capta a imagem pelo estímulo da retina e a reflete neutramente. Há um processo envolvido no ato de ver muito mais complexo, e que por isso constrói a própria relação do sujeito com seu meio, e o próprio indivíduo.³¹

³⁰ Diferentemente de seres humanos com problemas no órgão da visão, que não os permitem ver.

³¹ No intuito de exemplificar a definição dos conceitos de olhar e ver, propõe-se a seguinte contextualização: todos os dias Mônica vai e volta de seu trabalho de ônibus. Pelo caminho, olha a paisagem e, em especial, lhe

Nesse norte, entende-se por *olhar* a ação construída no momento em que se olha, de forma rotineira, apressada. Por *ver*, entende-se a ação que se constrói a partir do ato de *olhar*, mas de forma mais profunda, na qual quem olha vai além, e se coloca a *conhecer*, sentir, construir um sentido próprio ao que olha.

Consequentemente, educar o olhar pressupõe a mudança de certas posturas, conforme Rossi (2009, p.11): “O olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano.” Nessa perspectiva, “[...] é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens”. (BARBOSA, 2008, p. 81).

Nesse processo de aprender a *ver*, Ferraz e Fusari (1991) destacam que ver e observar são processos que se complementam. A observação pode ser compreendida como o olhar de quem pesquisa, detalha, procura perceber diferenças, semelhanças; atentar para o que se vê relacionando suas características e atribuindo-lhe sentidos. Ainda conforme as autoras, ver é sinônimo de conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista. Isso ocorre em dois níveis principais, um deles refere-se ao que se vê (as vivências do sujeito e experiências) e o outro nível, conforme o que o ambiente proporciona. Por isso, “o ato de ver ao ser aprimorado permite-nos observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo”. (FERRAZ; FUSARI, 1991, p. 77), da mesma forma que a observação é constituinte do olhar e do ver.

No intuito de colaborarmos para uma educação de qualidade em nossas instituições, especialmente pelo reconhecimento de que a educação do olhar é possível, assim como esclarece Ferraz e Fusari (1991, p. 76), “[...] ver é um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados [...]”, a *alfabetização visual* apresenta-se como algo imprescindível.

chama a atenção um *outdoor* com a imagem da propaganda de alguns calçados femininos da estação. Por alguma razão, os demais *outdoors* que aparecem no trajeto de seu trabalho não chamam tanto sua atenção como aquele. Isso pode ter sido em razão de composição visual, cores, tipografia, seu interesse em relação aquilo, entre outras possibilidades. No entanto, apesar de ela ter olhado os outros *outdoors*, foi aquele que ela se colocou a ver. Seguimos com o exemplo.

Certa vez, ao lado de Mônica, senta-se um amigo, que há tempo não via. Logo começam a conversar sobre diferentes assuntos. Em determinado momento, o rapaz inclina-se para frente do banco e aponta para a janela, na tentativa de mostrar a Mônica, algo fora do ônibus. Em seguida ele comenta sobre o grafite no muro feito por ele, há algum tempo, porém Mônica diz nunca o ter visto. Situando o exemplo anterior ao contexto educacional, fica clara a importância de educar nosso olhar para ver além. Quantas são as Mônicas e tantos outros, que encontramos nas salas de aula, que, quase absorvidos pela rotina dos conteúdos programados, esquecem de ver o próprio lugar em que se encontram? E quantos são os professores/mediadores que embarcam na mesma viagem, junto ao aluno, para provocá-lo a ver, a observar o que há do lado de fora da janela?

A *alfabetização visual* (DONDIS, 1991) é uma competência necessária e urgente em nossa sociedade, pois, de acordo com Dondis (1991), o alfabetismo visual é “[...] algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais [...], implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”. (DONDIS, 1991 p. 227). Por isso precisa ser entendido como uma competência a mais, e é claro, não só no currículo de Arte como o tem sido.

Faz-se necessário ressaltar que se definiu, no meio social, que a educação precisa encarregar-se do ensino dos códigos da escrita e leitura, algo extremamente importante,³² porém temos no Brasil um ensino específico para os códigos da linguagem visual, somente na área das Artes Visuais, que fica incumbida, quase que totalmente, de trabalhar com a visualidade. É necessário esclarecer, também, que é responsabilidade da área de Arte trabalhar com tais pressupostos; no entanto, a alfabetização visual é algo que deve ser trabalhado em todas as áreas, pois da mesma forma que a escrita e a leitura são necessárias em sua totalidade à formação dos sujeitos, a alfabetização visual também deve ser entendida assim. Consequentemente, parece ter se instaurado, em nível de senso comum, conforme Dondis (1991, p. 229), que o *modo visual* passou a ser visto no contexto escolar como algo longe do alcance e controle dos indivíduos sem *talento*, ou como algo instantâneo e imediatamente acessível. Ainda segundo Dondis (1991), esse entendimento pode ter sido influenciado pela suposta facilidade de expressão visual ligada ao ato de ver; por isso insiste-se nessa pesquisa, que é preciso ressaltar a preocupação em torno da educação do olhar, pois como se viu *ver* exige muito mais do que um simples *olhar* apressado, ou seja:

O primeiro e fundamental benefício está no desenvolvimento de critérios que ultrapassem a resposta natural e os gostos e preferências pessoais ou condicionados. Só os visualmente sofisticados podem elevar-se acima dos modismos e fazer seus próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável. (DONDIS, 1991, p. 231).

Um caminho possível para a alfabetização visual é confrontado quando, parafraseando Dondis (1991, p. 228), cada um dos elementos e das unidades mais simples da informação visual são explorados sob todos os pontos de vista de suas qualidades e expressividade. No contexto educacional, os professores precisam ter consciência de que “[...] a expressão visual não é nem um passatempo, nem uma forma esotérica e mística de magia”. (DONDIS, 1991, p. 230). É mais uma competência construída ao longo do tempo, e que da

³² Apesar de em alguns casos parecer ser excessiva a preocupação pela alfabetização de crianças muito pequenas, que acabam sendo privadas dos momentos de brincadeiras, jogos, exploração corporal do espaço, da dança, do teatro, da experiência estética momentos básicos no processo de construção de saberes.

mesma forma que não aprendemos a ler e a escrever de um dia para o outro, a alfabetização visual é um processo que exige organização e planejamento docente, tanto na seleção de imagens de qualidade, confrontada com as estereotipadas, como na discussão de imagens que configurem a realidade dos alunos, da história da arte, da publicidade, do contexto das redes sociais, dos jornais, das revistas, da literatura, de informativos, entre milhares de outras categorias, pois

maior inteligência visual significa compreensão mais fácil de todos os significados assumidos pelas formas visuais. As decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura. [...] Não se trata apenas de uma necessidade, mas, felizmente, de uma promessa de enriquecimento humano para o futuro. (DONDINS. 1991, p. 231).

Diante dessas problematizações, evidencia-se a responsabilidade dos mediadores na leitura visual, pois, da mesma forma como fomos alfabetizados para decodificarmos códigos do alfabeto, a visualidade exige uma decodificação própria não restrita a uma leitura mecânica, técnica e fria. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que boa parte da população é constituída por analfabetos visuais, que constroem seus *modos de ver* limitados a experiências vazias e *sossegadas* demais para *ver* as ideias, os conceitos e as metáforas que se encontram nas imagens. Talvez por isso, vivemos em um mundo pouco preocupado com o autoconhecimento, pois somos, de certa forma, o que vemos e se não entendemos o que vemos, então acabamos por não nos entender.

Nesse sentido, a educação do olhar pode ser construída pela leitura de imagens, que pressupõe uma leitura de mundo, aspecto que será abordado a seguir.

1. 4 LEITURA DE IMAGENS: LEITURA DE MUNDO

Normalmente, quando se fala de leitura, logo vem em mente a ideia de algo associado ao texto escrito. Porém, é preciso ressaltar que se pode ler muito mais do que palavras. Constantemente estamos praticando atos de leitura, seja pelo modo como compreendemos, interpretamos, seja como damos sentido a nossa realidade. Sendo assim ler pode ser entendido como uma prática histórica de vida, pois, ao nos relacionarmos com o mundo e com os outros, lemos os gestos, as ações, o tempo, as expressões; no entanto, a leitura pode ocorrer de maneira mais profunda ou mais superficial.

Portanto, uma leitura superficial é aquela que fazemos habitualmente, sem necessariamente nos dedicarmos a uma análise mais detalhada, podemos associá-la ao sentido de *olhar*, que anteriormente foi citado. Já uma leitura mais profunda pode referir-se ao sentido

de *ver*, também abordado anteriormente. Assim sendo, segundo Martins (1983), se não estabelecemos uma ligação afetiva com o que lemos, não entendemos de fato, mas quando há uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, as circunstâncias entre nós e o que se vê, lemos efetivamente.

De acordo com Smith (1999), no ato de ler diversas partes do cérebro humano entram em atividade, por isso não há uma parte específica responsável por isso. Parafrazeando o autor, a partir do momento em que uma criança já compreende a linguagem, que faz parte de sua realidade, e que consegue enxergar suficientemente bem, já apresenta linguagem suficiente, acuidade visual e habilidade de aprendizagem, para iniciar o processo de leitura. Por isso, o acesso a imagens de qualidade deveria, desde cedo, constituir o cenário visual de crianças, especialmente no contexto educacional; todavia, conforme Smith,

os adultos freqüentemente subestimam as conquistas intelectuais das crianças muito pequenas quando estas dominam a linguagem ou aprendem a usar os seus olhos. Esta descrença na capacidade inata das crianças em aprender está amplamente baseada na suposição injustificada de que qualquer coisa que não seja especificamente ensinada não produzirá muita aprendizagem. (SMITH, 1999, p. 13).

Nesse norte, ler é uma ação que vai além da simples decodificação de signos linguísticos. Martins (1983, p. 31) salienta que as concepções de leitura podem ser resumidas em duas categorias: como uma decodificação mecânica, ou como um processo de compreensão abrangente. Entretanto, na aprendizagem da leitura não são raros os casos em que se oferecem interpretações prontas ao aluno, prática que reduz o campo da experiência, da imaginação, da crítica, da sensibilidade e da criação. Infelizmente, em alguns casos, as obras, imagens e outras produções artísticas, tal quais as obras literárias, são entendidas no ambiente escolar, sob uma ótica utilitarista e conteudista, o que acaba por decepar totalmente seu caráter artístico, bem como a dimensão da experiência estética (LARROSA, 2002), como momento de ampliação de sentidos.

Isto posto, condicionar uma obra de arte à explicação de conteúdos na escola pode representar um motivo pelo qual o ser humano contemporâneo está cada vez mais preocupado com o *fazer* das coisas, mais do que com sua experiência. Em minha prática docente, não são raros os casos de alunos que reagem com estranhamento a propostas de leitura de imagens de obras de arte e/ou a experiências sensoriais (entre outras situações), em que desdenham ou perguntam para que fazer tal coisa. Fato que leva a pressupor que, apesar de haver um desgosto referente a pessoas insensíveis na sociedade, a escola é uma instituição que contribui para isso, seja pela incompreensão ou angústia de *passar* o conteúdo previsto aos alunos por

parte dos professores, ou/e por uma mentalidade já estabelecida, diante da importância desse tipo de experiência, no campo educacional. Alves (1933-2014), no livro de Duarte (2002, p.11-13) escreve que a atividade estética nunca pode ser considerada um meio para algo, como costumeiramente ocorre, comparando o conceito de brinquedo com arte, no final não aparece alguma coisa, fato que fundamenta a visão da arte como algo sem função. Nas palavras dele:

O prazer gratuito da experiência estética é lúdica foi banido das nossas escolas. E se alguém duvida que olhe para os rostos amedrontados dos nossos moços, assombrados pelo fantasma do vestibular, atormentados pela exigência da eficácia, fazendo coisas sem entender e sem rir... (ALVES apud DUARTE, 2002, p. 13).

De acordo com Pillar (2003, p. 11-12), as definições de leitura pressupõem a existência de alguém que lê (leitor), de um código (objeto/linguagem) e do autor. Pillar (2003) ressalta que, na leitura, entrelaçam-se informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas com a *bagagem* de cada leitor, ou seja, o que ele sabe sobre o objeto, suas premissas e imaginação, por isso que limitar um texto a uma única interpretação é restringir suas possibilidades de ampliação de sentidos, pois ler não é um ato neutro e torna-se significativo “[...] quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor”. (PILLAR, 2003, p. 15).

Nesse norte, define-se imagem como uma representação visual de um determinado objeto. Quando olhamos para uma fruta que está em nossas mãos, não podemos dizer que é a imagem da fruta, pois ela está fisicamente ali. No entanto, quando temos uma imagem desta fruta, ou seja, a representação dela, estamos diante de sua imagem. Por isso, as imagens de obra de arte apresentam-se à escola uma possibilidade de mediação entre a obra prima direta (objeto estético), e sua imagem, pois, como se sabe, nem sempre há condições de ir até onde as obras encontram-se.³³

No contexto da Arte/educação, ler uma imagem é estabelecer com o olhar uma relação com o objeto estético lido e, assim, captar suas informações visuais, porque são construídos julgamentos subjetivos, sobre o conceito da imagem. Sobre esse caráter metafórico da obra, Paviani (2010a, p. 148) diz: “A arte não é indicação ou sinalização de

³³ Ressalta-se que a *imagem* de uma obra prima possibilita o acesso a sua *representação*, que muitos de nossos alunos não têm condições financeiras de ter, no período da escolaridade, ou, quiçá, durante toda a vida. Por isso, não se pretende descartar a importância de uma apreciação e leitura do objeto real (obra de arte), mas que o professor possa trabalhar por uma perspectiva realista, a partir dos instrumentos disponíveis, desde que tenham qualidade.

algo externo. A arte não está em seus elementos (cores, sons, linhas, volumes, etc.), mas naquilo que se expressa através deles”, e conforme Martins, Picosque e Guerra:

Por ser metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 44).

De acordo com Colomer e Camps (2002), não é possível compreender um texto em sua totalidade, quando lido de forma fragmentada e com trechos soltos, mas por uma perspectiva interacionista, o leitor é ativo e, por isso, “[...] utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informações do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo, de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo”. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31). Da mesma forma, a leitura da imagem não pode restringir-se a uma análise centrada em aspectos formalistas, todavia precisa haver a ampliação de possíveis significados da imaginação, de tal maneira que o leitor e suas experiências de mundo não sejam ausentados, pois, conforme Barbosa (2008b, 18-19), “não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em sua obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores”.

Destarte, Barbosa (1998, p. 40) diz que “leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam.” Porém, em alguns casos, esses momentos são construídos nas escolas, sob uma ótica reducionista, na tentativa de descobrir as intenções do artista, ou de podar a dimensão da imaginação e das *possibilidades*, como explica Rizzi:

As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. Segundo Ana Mae, é importante ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista [...] (RIZZI apud BARBOSA, 2008a, p. 67).

Por isso, as propostas de leitura de imagem na escola devem considerar a realidade e o desenvolvimento dos alunos, suas aprendizagens, experiências, a imaginação e narrativas, não condicionando esses momentos ao certo/errado. “Nesse sentido, o professor não ensina como ler, pois não há uma leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e dos seus interesses no momento.” (BARBOSA, 2008,

p. 81). Isto posto, a leitura de imagens na escola pode tornar-se um momento ímpar na construção e ampliação de sentidos, na qual o aluno possa progredir de um *olhar* apurado e julgamentos limitados no gosto de senso comum, a uma maneira de *ver* mais sofisticada através da observação, análise, interpretação/compreensão, do questionamento e da interação com os demais colegas.

Merleau-Ponty (1991, p. 43) sobre a linguagem, comenta que ela vai além dos signos, da mesma forma, que na leitura de uma imagem se pode ver além dos signos ali presentes. Cabe destacar que uma pessoa, ao apreciar uma imagem, poderá limitar-se a decodificação de seus signos, ou seja, a uma experiência restrita, mas quando é levada a pensar *atravessando* seus signos, pode ampliar sua percepção, conectando-se com os sentidos não *vistos* da obra.

Por estarmos tratando de imagem de obra de arte, sua leitura precisa transcender as razões que moveram seu criador à sua produção, como se tem visto em algumas práticas docentes, pois parece ser muito mais enriquecedor propor uma leitura de imagens aos alunos, que os faça pensar sobre o que a obra lhe diz, como o toca, que sensações desperta, que relações pode-se fazer com a vida, ou seja, criar pontes para que a relação estética com a obra ocorra. Por conseguinte, na seção posterior, propõe-se contextualizar sobre a importância e necessidade da experiência e percepção para a educação estética dos sujeitos, assim como a necessidade da formação do gosto.

1.5 EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO ESTÉTICA: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DO OLHAR

1.5.1 Experiência e percepção estética em educação

Constantemente estabelecemos relações com o mundo no qual nos encontramos. Essas relações são possíveis porque possuímos órgãos dos sentidos, tais como a visão, o tato, o paladar, o olfato e a audição, e, sem os quais, seria impossível construir uma consciência de realidade e existência, pois caso fosse, não teríamos a capacidade de atribuir sentidos ao mundo. Além do mais, seríamos seres isolados e inaptos à interação social, ou seja, seríamos um corpo, que apesar de estar vivo, se faria inanimado, pois lhe faltaria o essencial: as sensibilidades. Isto posto, cabe destacar, que da mesma forma que não poderíamos viver de maneira plena sem os sentidos, o mesmo ocorre com a linguagem, pois com ela construímos

redes de relações que mediam nossa realidade (VIGOTSKY, 2010), possibilitando a estruturação da racionalidade humana. Nas palavras de Larrosa,

o homem é um vivente com palavra [...] o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21).

Por isso, parafraseando Chauí (1988), o ser humano fala porque crê nas palavras, e crê nelas, porque acredita em seus olhos. No entanto, nem sempre as relações que estabelecemos com o mundo e com os demais são vivenciadas por meio de experiências mais profundas, ou seja, nos limitamos à superfície dos acontecimentos, somos autores sem obra, sujeitos que degustam sem sentir o gosto, que olham sem ver, que tocam sem sentir e, ainda, acreditamos não ter tempo para nada... Nesse cenário, parafraseando Larrosa (2002, p. 22), a opinião e a informação converteram-se em imperativos. Há opinião para tudo, mas, na maioria das vezes, não há interesse em realmente se conhecer as razões de algo ser como é. Larrosa usa a expressão *sociedade da informação*, e ressalta que a falta de tempo é um indicativo de não termos tempo à experiência: “[...] sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23). Nos veículos de comunicação, assim como nas imagens que nos circundam, temos acesso a informações, que de certa forma vão emoldurando nossas opiniões, nos constituem. Consideramos saber muito, mas o que realmente sabemos?

Frente a isso, pode-se dizer que estamos desligados de nós mesmos e, assim, nossas experiências limitam-se à mecanicidade do fazer pelo fazer; por isso, para realmente vivenciar uma experiência, espera-se do sujeito, conforme Larrosa, sua disponibilidade e abertura; porém, essa ação não é uma passividade reduzida, mas é uma passividade “[...] anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. (LARROSA, 2002, p. 24). Da mesma forma Osborne entende que uma experiência estética

[...] se efetiva juntamente com uma postura determinada de atenção desinteressada quando, desvencilhando-nos momentaneamente do nosso envolvimento prático e teórico com o nosso ambiente, atentamos para a qualidade da experiência pela experiência. (OSBORNE, 1978, p. 181).

Sendo assim, a experiência requer uma postura desinteressada, em que o sujeito seja capaz de *distanciar-se* da realidade corriqueira, no intuito de que possa ver além do que vê habitualmente, e assim possa,

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Então, “[...] podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência” (LARROSA, 2002, p. 28), pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 20002, p. 21), e, por isso, é essencial para a construção de uma estética da existência³⁴.

Nessa perspectiva, a experiência, entendida como um momento em que realmente permitimos que *algo nos* ocorra, é de extrema importância ao ser humano. Por isso, a educação precisa privilegiar e criar estratégias para que esses momentos ocorram, pois eles são cada vez menos proporcionados no ambiente escolar, e quando ocorrem, podem correr o risco de ser interpretados com indiferença e estranhamento pelos alunos.

Consequentemente, durante a leitura de imagem de uma obra de arte, ou em outras situações similares nas aulas de Arte, quando os professores informam simplesmente sobre o que se passou com determinado artista, onde nasceu, suas intencionalidades, enfim uma gama de *informações* que qualquer um pode obter ao ler uma enciclopédia, não estão propondo uma experiência sobre tal situação, pois “[...] informação não é experiência [...] a informação não faz outra coisa a não ser cancelar nossas possibilidades de experiência”. (LARROSA, 2002, p. 21-22).

Por conseguinte, chega-se a outro ponto fundamental: a educação do gosto. De modo geral, o conceito de gosto não deve ser compreendido como uma preferência restrita e imperiosa, ou seja, a de que o *meu* gosto é uma espécie de balança e, por isso, o que gosto é bom, e o que não gosto não o é. Conforme Hermann (2005), o juízo do gosto tem dependência direta com a educação e as condições socioculturais dos sujeitos, por isso possibilitar

³⁴ Ressalta-se que, o termo *estética da existência* não foi utilizado no decorrer deste texto, em sinônimo a teoria genealógica de Foucault, mas sob o entendimento de que a sensibilização do olhar, através das artes possibilita uma postura estética/ética à própria existência humana.

experiências estéticas pela leitura de obras (imagens) de arte aos estudantes é uma forma de permitir seu aperfeiçoamento estético, pois, de acordo com Dufrenne (1992) a arte:³⁵

ela convida a subjetividade a se constituir como olhar puro, livre abertura para o objeto, e o conteúdo particular a se pôr a serviço da compreensão em lugar de ofuscá-la fazendo prevalecer as suas inclinações. [...] À medida que o sujeito exerce a aptidão de se abrir, desenvolve a aptidão de compreender [...]. (DUFRENNE, 1992, p. 100-101).

Portanto, que quando um professor problematiza situações em que desestabiliza as *verdades* ligadas ao gosto comum de um aluno, motivando uma postura de dúvida, em que ele possa conhecer ao preferir, o julgamento subjetivo estético daquele sujeito torna-se livre e capaz de julgar sem preconceitos. Destarte, a presença da obra de arte, em certo sentido, influencia na formação do gosto, possibilitando que o julgamento estético se construa da sensação para a reflexão. Conforme Paviani:

O julgamento estético está entre a representação e o sentimento de prazer ou desprazer do sujeito e não entre o sentimento do sujeito e a existência da obra. Portanto, na educação estética, é possível passar por diversos graus do fenômeno estético, desde o sensível até o inteligível, desde a sensação até a reflexão, efetivando desse modo os momentos dialéticos da racionalidade estética. (PAVIANI, 2010a, p. 148).

Como já argumentado ao longo desta pesquisa, a educação precisa considerar o aluno como um sujeito integral, isto é, levar em conta a totalidade do ser humano e atentar para o perigo de estar educando seres humanos que não vivenciam experiências estéticas com qualidade. Nessa perspectiva, os estudos de Merleau-Ponty, como já destacado, são muito relevantes para a educação, pois dão enfoque ao resgate do corpo sensível na percepção estética, contrapondo-se a uma tendência filosófico-metafísica. Assim sendo, o corpo que sente e a consciência do sentido são momentos conectados, que só são possíveis, porque estão integrados numa relação de corporeidade e mundo físico. Nas palavras de Merleau-Ponty:

Aquele que sente e o sensível não estão um diante do outro como dois termos exteriores, e a sensação não é uma invasão do sensível naquele que sente. É meu olhar que subtende a cor, é o movimento de minha mão que subtende a forma do objeto, ou antes meu olhar acopla-se à cor, minha mão acopla-se ao duro e ao mole, e nessa troca entre o sujeito da sensação e o sensível não se pode dizer que um aja e que o outro padeça, que um dê sentido ao outro. Sem a exploração de meu olhar ou de minha mão, e antes que meu corpo se sincronize a ele, o sensível é apenas uma solicitação vaga. (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 288-289).

³⁵ O texto de origem dessa citação encontra-se em francês, mas foi traduzido pela pesquisadora. O original diz: “Elle invite la subjectivité à se constituer comme pur regard, libre ouverture sur l’objet et le contenu particulier de cette subjectivité à se mettre au service de la compréhension au lieu de l’offusquer en faisant prévaloir ses inclinations. [...] Et à mesure que s’exerce l’aptitude à s’ouvrir, se développe l’aptitude à comprendre [...]”.

No entanto, percebe-se que, às vezes, a educação muito tem se preocupado com a técnica, com o fazer, com os resultados, com os índices numéricos, com a parte final de quase tudo. Mas a questão que nos parece pertinente é tentar entender em que momento deixamos para trás a relação corpórea com nosso próprio mundo, os momentos de experiência e apreciação e percepção estética, de imaginação e criação. Diante disso, parece plausível afirmar que, como borboletas, deixamos no casulo as experiências de vida, e vivemos à mercê da rotina que nos constitui com um processo mecanizado, frio; nem racional nem sensível, apenas *algo* indefinível: experiências superficiais. Temos, nas salas de aula, alunos distantes, desconectados deles mesmos, que espertos demais, já entenderam que quanto mais rápido entrarem no sistema do corpo *estático silencioso*, melhor será, e, assim, desde cedo, vão internalizando que na vida basta saber *fazer* algo, mesmo sem saber os que o levou a fazer tal escolha, que imaginação, apreciação, sensibilidades, experiências estéticas são momentos sem uma função (utilidade) determinada.

São as percepções estéticas fatores determinantes na formação humana, pois somos seres visíveis e sensíveis, já que “o visível é o que se aprende *com* os olhos, o sensível é o que se aprende *pelos* sentidos.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 28). O mundo é o que vemos e o que deveremos aprender a ver, pois a consciência é percepção, e percepção é consciência, sendo que a experiência corporal é ponto fundamental na experiência perceptiva:

A percepção abre-me o mundo como o cirurgião abre um corpo, percebendo, pela janela que fez, órgãos em pleno funcionamento, vistos na sua atividade, vistos de lado. É assim que o sensível me inicia no mundo, como a linguagem me inicia no outro: por lenta justaposição. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 202).

Nesse norte, pode-se definir a percepção estética como: “[...] uma espécie de ‘proposição de conhecimento’ sobre a obra de arte, de reflexão reconstrutiva da experiência” (PAVIANI, 2010a, p.144), sendo que, “na experiência estética a obra de arte tende a se impor ao sujeito. Na percepção a obra de arte é aquilo que é percebido pelo sujeito”. (PAVIANI, 2010a, p. 144), ou seja, parafraseando Paviani (2010a, p.144), na percepção não há uma análise limitada de determinada cor, som, imagem, mas um modo de ver esses elementos em relação a outros, de ver o todo da obra de arte, e, um mundo nela.

Logo, a percepção estética, parafraseando Merleau-Ponty (1999a, p. 25-26), é construída com o percebido, sendo que, para analisar o que é percebido, realizamos um tipo de transposição dos objetos para a consciência e “[...] supomos de um só golpe em nossa consciência das coisas aquilo que sabemos estar nas coisas. Construimos a percepção com o

percebido”. (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 25-26). Sendo assim, a experiência estética se configura por meio da percepção sensível, tendo como mediador o próprio corpo.

Nessa perspectiva, os estudos do filósofo francês Mikel Dufrenne têm intensa contribuição. Dufrenne desenvolveu sua filosofia ligada à construção de uma fenomenologia da experiência estética, sendo que essa experiência requer uma relação sensível do sujeito e do objeto (relação perceptiva), surgindo assim o próprio *objeto estético*; de acordo com Dufrenne,

[...] o objeto estético solicita, para se realizar, que nos associemos a ele, que reaprendamos o gesto do criador e que penetremos no seu mundo, ele apela para o sentimento em nós e não para a ação. [...] O objeto estético é concreto: ele existe plenamente, definitivamente, segundo uma necessidade intrínseca, na glória do sensível. O sensível, é certo, se produz no ponto de convergência de quem sente e do sentido; o objeto estético só se realiza na percepção estética. (DUFRENNE, 1972, p. 245-246).

Nesse norte, parafraseando Paviani (1980, p. 23), a percepção requer uma seleção do objeto diferente da realizada pela sensação e intuição intelectual.

Ela permite que as cores, os sons, as linhas, aquilo que se ouve, vê, toca, etc. seja transformado em significação. É a percepção que possibilita uma espécie de fala à mudez do quadro, das imagens fotográficas ou do filme... Por isso, o que dura no aparecer torna-se presença, manifestação, objeto estético. (PAVIANI, 1980, p. 23).

Conforme Dufrenne (1972, p. 79), o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer, pois se completa a partir do olhar humano, por uma percepção estética imaginativa, já que “[...] só a imaginação, para me grudar ao percebido, pode separar o objeto de seu contexto natural e ligá-lo a um horizonte interior, pode expandi-lo num mundo ao mobilizar, em mim, todas as profundezas onde ele possa ressoar e encontrar um eco”. (DUFRENNE, 1972, p. 96).

Dufrenne, em seus estudos da fenomenologia da experiência estética, destaca a relação ativa do sujeito e de sua experiência diante do objeto estético. “O espectador não é somente a testemunha que consagra a obra, ele é, à sua maneira, o executante que a realiza; o objeto estético tem necessidade do espectador para aparecer.” (DUFRENNE, 1972, p. 82). Portanto, a experiência estética para acontecer necessita da *intencionalidade*³⁶ (DUFRENNE, 1972, p. 79) do sujeito no objeto, onde ocorra uma *abertura* do indivíduo ao mundo sensível, a ponto de que esse sujeito possa superar uma relação utilitária com o objeto estético, passando a senti-lo. “É a experiência estética da realidade de um objeto que exige que nele eu

³⁶ Esse conceito foi usado por Dufrenne, retomando a filosofia de Husserl, para o qual a intencionalidade é sempre a consciência de algo.

esteja presente para ser.” (DUFRENNE, 1972, p. 91). Ou seja, o que possibilita essa *abertura* ao sensível é a percepção estética daquilo que se vê, onde “[...] objeto e sujeito são destituídos de suas prerrogativas; é o Ser como luz que comanda tanto o olhar, quanto a coisa olhada, que tem a iniciativa da relação entre sujeito e o objeto”. (DUFRENNE, 1972, p. 79). Parafraçando Paviani (1980, p. 19), define-se como *objeto* tudo aquilo que pode ser sujeito de um juízo, de um conteúdo intencional. Nesse norte, não se entende como objeto estético apenas sinônimo de obra de arte, mas é o momento existente na relação (correlato), que o sujeito pode estabelecer com um objeto artístico ou não. Por isso, conforme Dufrenne (1972), pode existir o objeto estético criado pelo homem e aquele encontrado na natureza.

Por conta disso, quando na escola são proporcionados momentos de apreciação artística, como na fruição de leitura de imagens de obra de arte, no sentido de ampliar as possibilidades de interpretações, pode-se dizer que são estes os momentos que favorecem os estudantes a se entenderem enquanto seres perceptivos no mundo. Nessa perspectiva, são as experiências do *ser* no mundo que possibilitam a constituição da percepção estética, numa relação de *conexão* entre corpo perceptível (sensível) e os objetos estéticos (DUFRENNE, 1972). “O estético se oferece de modo sensível e não através de conceitos. Por isso, ele depende da percepção que o liberta dos dados materiais.” (PAVIANI, 1972, p. 24).

Quando o espectador se volta exclusivamente na direção dos aspectos éticos, técnicos, econômicos, religiosos, etc. de uma determinada obra, não podemos caracterizar uma percepção psicologicamente fiel e ontologicamente adequada à captação do objeto estético. (PAVIANI, 1972, p. 24).

No entanto, destaca-se que apesar de usarem-se alguns conceitos de Dufrenne, entende-se que o percebido é capaz de existir pelos pensamentos e significados que lhe atribuímos e, assim, num processo inverso, há a possibilidade de, pela percepção estética, no caso pela leitura de imagens, ou da obra de arte, distanciar-se da realidade corriqueira, em direção a uma *conexão perceptiva* com o objeto estético (imagem).

Nesse sentido, define-se *conexão perceptiva*³⁷ como o momento em que o sujeito se *distancia* de suas certezas e verdades, que geralmente estão limitadas no julgamento de gosto. Isso na escola pode ocorrer através de experiências estéticas, criadas na ação mediativa de um professor, por meio de apreciação artística, leitura de imagens, como momentos de percepção estética e problematizações orais. Pode-se perceber esta *conexão perceptiva* pela *atitude sensível* do sujeito, que se desvencilha do envolvimento prático e teórico (OSBORNE, 1978)

³⁷ Procurou-se definir, no presente estudo, alguns conceitos criados pela própria pesquisadora, resultantes da análise da pesquisa em campo, pois não foram encontrados outros recursos teóricos que pudessem fazê-lo, com o mesmo rigor.

da rotina diária, permitindo-se uma *abertura* ao sensível, ou seja, a uma *integração estética* com o objeto estético. Destarte, a leitura de uma obra de arte amplia-se, tornando-se mais profunda (metafórica, conceitual). Este *distanciamento* que se refere representa a qualidade sensível em que o sujeito permite-se sentir/refletir, sobre o que está sentindo/refletindo naquele momento, numa dimensão em que frui a *si* mesmo, pois, conforme Merleau-Ponty:

A qualidade sensível, longe de ser coextensiva à percepção, é o produto particular de uma atitude de curiosidade ou de observação. Ela aparece quando, em lugar de abandonar todo meu olhar no mundo, volto-me para este próprio olhar e pergunto-me *o que vejo exatamente*; ela figura no comércio natural de minha visão com o mundo, ela é a resposta a uma certa questão de meu olhar, o resultado de uma visão secundária ou crítica que procura conhecer-se em sua particularidade [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 305 grifo do autor).

Portanto, a educação do olhar precisa ser entendida como algo primordial, já que o que vemos nos constitui; o corpo e consciência existem no mundo numa relação de visualidade e, por isso, precisa ser pensada como um fenômeno existencial, que se constrói ao se construir, que ao se construir se identifica numa existência reflexiva. Não é possível construir uma existência sem vivê-la, vê-la, senti-la, imaginá-la, planejá-la, como parte de nossas próprias entranhas; estamos no mundo e ele “[...] é um espaço contado a partir de mim como ponto ou grau zero da espacialidade. Eu não o vejo segundo o seu invólucro exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nêle”. (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 75-76). Assim como Chauí, destaca-se que

[...] cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma. (CHAUÍ apud NOVAES, 1988, p. 33).

O presente capítulo desenvolveu-se no intuito de dialogar sobre a necessidade da educação e da arte para a existência humana, propondo o resgate e a contextualização dos acontecimentos, fatores e principais ideias que nortearam o Ensino das Artes, até as propostas sugeridas por Ana Mae Barbosa, presentes na contemporaneidade. Na sequência, procurou-se apresentar os pressupostos teóricos de base a um projeto que tem por finalidade formar sujeitos capazes de apreciar esteticamente uma imagem ou obra de arte, tornando-se perceptíveis e sensíveis a experiências estéticas, por meio da leitura de imagens.

Este capítulo foi de extrema relevância, pois possibilitou um entendimento mais rigoroso em torno das razões pelas quais o ensino e a aprendizagem de Arte ainda focam-se em propostas condicionadas ao *fazer*, ressaltando a importância dos professores mediar

momentos que *abram* espaço para a percepção sensível em suas aulas, por experiências estéticas, através da relação sensível/reflexiva com o objeto estético. Os capítulos a seguir resgatam a fundamentação teórica até aqui exposta, recaindo sobre a construção prática da presente pesquisa.

2 CONSTRUINDO O MEU OLHAR ATRAVÉS DE OUTROS OLHARES

“Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Conforme se veio argumentando até então, um sujeito que lê uma obra ou imagem de arte não deixa de lado suas experiências de vida, pois os *objetos* são conhecidos a partir da relação de corporeidade, e só assim é possível construir conhecimentos. Nesse norte, a experiência estética é necessária na apreciação estética; no entanto, como afirma Paviani (2010a), ela não basta por si, precisa ser completada com sentimento, pensamento e reflexão. Eis aí, por que os docentes precisam atentar para o fato de que os estudantes necessitam ser desafiados a estabelecer uma relação sensível/reflexiva com a arte e na leitura de suas imagens, de maneira prazerosa como uma verdadeira experiência estética. (LARROSA, 2002).

A partir disso, o presente capítulo apresenta pontos fundamentais referentes à construção da pesquisa. De início, contextualiza-se sobre a relevância, o problema, os objetivos e as hipóteses da investigação e, na sequência, explicitam-se os procedimentos metodológicos e os instrumentos escolhidos para a construção dos dados, bem como os critérios adotados para a escolha das imagens de obra de arte, sua caracterização e o detalhamento sobre as categorias escolhidas para a interpretação e análise dos dados. Finaliza-se com o cenário em que a pesquisa foi constituída, a entrevista realizada com uma professora de Arte e a análise dos dados do Questionário1, bem como as expectativas dos sujeitos diante das oficinas de leitura de imagens de arte.

2.1 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E AS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Um dos assuntos que necessitam de atenção na educação é o que diz respeito a uma formação humana, que realmente esteja preocupada tanto com o desenvolvimento racional quanto com o sensível dos sujeitos. Afinal, uma sociedade não se constrói integralmente, quando sua dimensão estética é ignorada. Nas palavras de Hermann:

[...] a estética atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro [...]. (HERMANN, 2005, p. 72).

Entretanto, considerando a sociedade como espaço sociocultural, muitas vezes marcado por relações aceleradas e superficiais e confrontando este espaço com as instituições de ensino, percebe-se a responsabilidade que a escola tem em formar cidadãos capazes de estabelecer uma relação ética/estética na constituição de suas realidades, ou seja, que estejam preocupados com as situações que os cercam e capazes de questionar seus próprios hábitos. Nessa perspectiva, a leitura de imagem de obra de arte na escola, representa uma possibilidade para a formação do *olhar* humano, como meio para o agir ético/estético durante a existência de um indivíduo, e, para que assim os sujeitos possam atentar para os detalhes invisíveis de algo visível, de *conectar-se* de fato, ao tempo da vida presente e ao mundo físico, como uma extensão criada e criadora deles mesmos.

A construção empírica da presente pesquisa preocupa-se em apresentar uma proposta metodológica, para a leitura de imagem de obra de arte na escola, a partir da organização de oficinas de leitura de imagens, a ser realizada pela pesquisadora. A escolha por oficinas surgiu como possibilidade de otimizar o tempo com um número reduzido de participantes em sua realização, pela preocupação de considerar os aspectos qualitativos e não apenas quantitativos, envolvidos nos momentos de descrição, análise e interpretação das narrativas construídas pelos sujeitos, antes, durante e depois da leitura de imagens de obra de arte.

Sendo assim, a sistematização da empiria da pesquisa, através da construção de oficinas de leitura de imagens de obra de arte, tem o objetivo de verificar se podem ser criadas estratégias específicas para a leitura de imagem. Esse objetivo se resume no seguinte problema de pesquisa: *A leitura de imagens na escola, especificamente as de obra de arte, pode favorecer o aprimoramento da percepção estética (sensível)?*

Nesse norte, parte-se de algumas hipóteses. A primeira delas é a de que existe a necessidade de uma mediação de leitura de obra/imagem de arte na escola, que seja planejada com coerência por parte do docente, no intuito de que os estudantes tenham suporte para *ler/ver* diferentes imagens de maneira mais profunda. Por conseguinte, a outra hipótese considera que o questionamento problematizador e constante, por parte do mediador, como estratégia durante a leitura, permite desestabilizar os julgamentos ligados ao gosto comum dos estudantes, criando um espaço em que a experiência estética (LARROSA, 2002) se elabore, influenciando para que os sujeitos se *permitam* a uma abertura sensível, e se *conectem perceptivamente* com o objeto estético (imagem) (DUFRENNE, 1972), ou seja, aos seus aspectos metafóricos, conceituais não vistos. Além disso, a mediação do pesquisador, parafraseando Oliveira (1997, p. 65), tem o objetivo de criar desafios e questões às respostas

dos sujeitos, para observar os processos psicológicos em transformação, não visando apenas aos resultados finais.

Consequentemente, espera-se que posteriormente os estudantes possam empregar tal postura em suas realidades, sem a ajuda imediata de um terceiro (mediador), já que este tipo de experiência, de fruição, de leitura de imagem, é uma possibilidade de experiência estética, que por isso, toca e transforma e, nesse caso, a maneira de ler/ver uma imagem transforma a própria relação sensível (MERLEAU-PONTY, 1969) dos indivíduos consigo mesmos e com seu meio. O que se espera é que a *formação do modo de ver* seja um meio pelo qual os sujeitos possam constituir sua própria existência,³⁸ capazes de *abrirem-se* ao sensível, à imaginação, às artes, à natureza e às relações com os demais. Sendo assim, destaca-se que um dos pontos relevantes da presente pesquisa é o de ir à prática e demonstrar a possibilidade do desenvolvimento da percepção estética, por meio do prazer da leitura de imagens e da ação construtiva do mediador docente, além de contribuir com uma iniciativa significativa e possível de ser realizada nas instituições escolares, que, infelizmente, ainda carecem de propostas como essa.

2.2 A ESCOLHA PELO MÉTODO

Tendo em vista que as relações humanas ocorrem de maneira integrada, destaca-se que toda esta pesquisa realizada foi, desde o princípio, entendida sob uma ótica construtiva, pois tanto quem pesquisa como o cenário a ser pesquisado se constituem reciprocamente em um constante processo rizomático,³⁹ seja na escolha do tema, do embasamento teórico e do campo de investigação. Sendo assim, esclarece-se que este estudo foi orientado por uma abordagem qualitativa, sendo que o procedimento metodológico presente, tanto na construção da investigação, como na análise dos dados, é o que Marconi e Lakatos (1991, p. 190-194)⁴⁰ denominam como técnica de *Observação Direta Intensiva* pela *Observação Participante*. A

³⁸ Destaca-se que as hipóteses anteriores surgiram da necessidade de se trabalhar com a leitura de imagem na escola, sem reduzir este momento à *informação pela informação* (LARROSA, 2002) de aspectos técnicos da obra e da vida do artista, que, apesar de serem importantes, não são suficientes, já que saber sobre algo não é o mesmo que sentir/ refletir e conectar-se ao objeto estético.

³⁹ O termo rizomático foi empregado no intuito de provocar a reflexão de que, nas relações humanas, não há conhecimento em estado isolado. Por isso, tudo é construído de modo imbricado, como ocorre na própria estrutura orgânica de um rizoma. Entendimento que mobiliza a concepção de uma metodologia tradicional de educação, para uma proposta sociointeracionista, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se constituem pelas relações que estabelecem. Destaca-se que esse termo não faz referência a teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

⁴⁰ Ressalta-se que Lakatos e Marconi (1991, p. 190) utilizam a expressão *coleta de dados* para a técnica da Observação Direta Intensiva; no entanto, entende-se que a pesquisa é um processo construído e não é simples coleta de dados.

técnica de Observação Direta Intensiva utiliza-se da observação por parte de quem investiga. No entanto, esta observação não se limita a apenas ver e ouvir determinados dados, mas de examinar os fatos e fenômenos pertinentes presentes na realidade observada: “A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 191). Além disso, a pesquisadora desempenhou uma participação real com o grupo de sujeitos – por meio da mediação docente e problematizações, o que se caracteriza, além da Observação Direta Intensiva, também como sendo uma *Observação Participante Artificial*.⁴¹ Esta *Observação* esteve entrelaçada também pela história oral (FERREIRA, 2000), em que se englobam os relatos orais, depoimentos e entrevistas. No caso da entrevista, é o pesquisador quem orienta a sequência do relato, podendo ser por meio de um roteiro definido, ou sem roteiro, desde que com uma estrutura mental coerentemente organizada.

Esses procedimentos metodológicos citados anteriormente foram cuidadosamente escolhidos sob a perspectiva de que, conforme Melucci (2005), possibilitam a construção de sentidos a partir de uma *prática reflexiva* por parte de quem pesquisa e que supera a ideia de *observador/campo* para a lógica do *observador-no-campo*. Outro cuidado que se teve foi o de priorizar uma relação afetiva, através de uma postura *aberta* e de *interação problematizadora* com os sujeitos da pesquisa, pela mediação, sem se deixar levar por sentimentalismos, mas mantendo uma intencionalidade objetiva na proposição de perguntas e na análise dos dados construídos.⁴²

2.3 A ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA DE IMAGENS DE OBRA DE ARTE

A presente pesquisa foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza,⁴³ situado na cidade de Caxias do Sul/RS.⁴⁴ Mantida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a escola funciona em tempo integral atendendo cerca de 4030

⁴¹ Conforme Lakatos e Marconi (1991, p. 194), há, de modo geral, duas formas de observação participante: a natural, em que o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. E artificial, em que o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações.

⁴² Esta postura assumida pela pesquisadora foi pensada sob o entendimento de que o profissionalismo científico de quem investiga algo é crucial durante a construção dos dados e em sua análise, opondo-se a uma postura artificial ou ensaiada, mas como algo natural e objetivo.

⁴³ Texto adaptado pela pesquisadora, disponível na íntegra pelo *link*: <<http://institutocristovoademendoza.blogspot.com.br/>>.

⁴⁴ Caxias do Sul é um município localizado na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, com população estimada de 470.223 habitantes, conforme Censo de 2014.

alunos distribuídos ao longo da Pré-Escola, do Ensino Fundamental, Médio e Magistério (Curso Normal). Conta com cerca de 120 professores e 14 funcionários. A escola possui 31 salas de aula, secretaria, pátio interno, pátio externo, amplos corredores, quadra de esportes coberta e ao ar livre, refeitório, cozinha; sanitários femininos, masculinos, para professores; biblioteca, sala de vídeo e TV; laboratórios de biologia, química, física e informática; ambiente para atendimento de primeiros socorros, parquinho, sala do Grêmio Estudantil, bar interno, salão de atos, sala de cinema (menor que o salão de atos), CLECS – Centro de Línguas (estadual, porém independente da escola, apenas utilizando o espaço físico); UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Caxias do Sul (estadual, porém independente da escola, apenas utilizando o espaço físico); o NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional – 4ª CRE (estadual, porém independente da escola, apenas utilizando o espaço físico). Pelo fato de a escola estar localizada em ponto central, recebe alunos de todas as partes da cidade, especialmente à noite (Ensino Médio e Magistério), porém a maior parte de sua clientela vem da zona oeste da cidade. Um dos princípios norteadores da Instituição é fornecer uma educação que prepare o estudante para o exercício da cidadania, a superação de conflitos, a busca de soluções, criando condições para a aquisição do conhecimento, direcionado à formação de valores morais, conduta ética e humana.

A escolha pelo local surgiu da possibilidade de desenvolver o estudo com alunos pertencentes ao Curso Normal (Magistério), pela faixa etária e pelo grau de maturidade dos estudantes para a leitura de imagens.⁴⁵ Outros motivos que nortearam a escolha pelo local foram o de investigar como o jovem, e especificamente nessa formação, compreende e significa a arte e Arte/educação, e quais são os fundamentos que norteiam a prática docente dos profissionais de Arte, que trabalham com esse público (já que estabelecem influência direta no processo de ensino e aprendizagem), tendo em vista que, posteriormente, esses alunos (possivelmente professores) possam vir a ministrar aulas de Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica (Ed. Infantil, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos).

A ação que deu início à pesquisa foi uma visita agendada à escola (11/10/2013), local de realização do estudo na parte da noite. Lá, a pesquisadora entrou em contato inicialmente com a coordenadora do curso de Magistério, para quem explicou os objetivos previstos para a realização da pesquisa. Na ocasião, foram citadas quais eram as turmas de Magistério que teriam disponibilidade de realizar as oficinas à noite, por ser uma opção viável a

⁴⁵ Ressaltamos que a leitura de imagem é uma atividade que precisa ser trabalhada em qualquer etapa da vida escolar dos sujeitos; no entanto, para esta pesquisa foi optado por desenvolver as oficinas com um público, ao qual a faixa etária é potencialmente capaz de abstrair os *conceitos* de uma imagem.

pesquisadora.⁴⁶ Nesse mesmo dia, foi realizado convite para participação das oficinas, para duas turmas de 1º e uma turma de 2º ano do Magistério, constituída na maioria por mulheres.

Os estudantes foram motivados para a participação das oficinas pela própria pesquisadora, que ressaltou aspectos sobre a relevância da formação do olhar ao desenvolvimento humano.⁴⁷ Como a proposta foi a de realização de oficinas, foram limitadas dez vagas de participação, que de início foram preenchidas oito, permanecendo até o final apenas cinco participantes.

Outro fato a ser destacado foi o de que, nesse dia, a coordenadora forneceu informações para contato pessoal (telefone celular, *e-mail*) da professora de Arte, que vieram posteriormente a agendar um horário para a realização de entrevista e preenchimento do Questionário 1, tendo como ponto de encontro o atelier da professora, localizado na mesma cidade.

As oficinas foram realizadas entre os meses de outubro a dezembro de 2013,⁴⁸ com um encontro semanal (nas quintas-feiras) de aproximadamente uma hora e trinta minutos (das 19h 00min às 20h30min).

2.4 OS INSTRUMENTOS DE APLICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE DADOS

Considerando o problema de pesquisa, e objetivando uma solução, tendo em vista a necessidade da mediação docente durante a leitura de imagens de obra de arte, para o aperfeiçoamento da percepção estética dos estudantes, foram determinados alguns instrumentos que possibilitaram a construção dos dados da pesquisa, como entrevistas e questionários. A seleção desses instrumentos percorreu o seguinte planejamento: (1) fazer um diagnóstico geral do público; (2) entrevistar a professora responsável por ministrar aulas de Arte ao público da pesquisa; (3) verificar o entendimento sobre leitura de imagem de arte, e questões sobre opção pela carreira do magistério, gosto e experiência estética da professora, através de um questionário (Questionário 1); (4) entrevistar estudantes participantes das oficinas de leitura de imagem, questionando sobre expectativas em relação às oficinas; (5) verificar formas de ler e compreender uma imagem de obra de arte, o contato e experiência com diferentes expressões artísticas, bem como opção pelo magistério e carreira docente dos

⁴⁶ Como a pesquisadora trabalhava pela manhã e à tarde cursava as disciplinas do Mestrado, à noite seria uma boa opção para a realização do presente estudo.

⁴⁷ Apesar de não ter sido um motivador para a pesquisadora, foi aos alunos a possibilidade de reverterem as horas de participação nas oficinas, em carga horária complementar do Curso Normal, exigida para obtenção de diploma.

⁴⁸ Incluindo os dias em que os participantes responderam aos questionários 2 e 3.

estudantes, por meio de um questionário (Questionário 2); (6) verificar se, após a mediação realizada via oficina, os sujeitos evidenciam alguns níveis de aperfeiçoamento na percepção estética, durante as oficinas de leitura de imagem de arte, por meio de relatos orais; (7) verificar se houve aperfeiçoamento da percepção estética, por meio de respostas dadas em questionário final (Questionário 3); e (8) avaliar a realização da oficina e sua validade, assim como a opinião dos estudantes participantes, sobre sua relevância.

Durante a construção da pesquisa, foram realizadas duas entrevistas. A primeira delas foi direcionada à professora responsável por ministrar aulas aos sujeitos participantes das oficinas, contemplando questões pré-elaboradas, tais como: o motivo pela escolha da profissão, suas expectativas em relação à Disciplina, com os alunos de magistério; a prática da leitura de imagem de obra de arte nas aulas.

A segunda entrevista foi realizada com os estudantes participantes das oficinas de leitura de imagens (alunos da referida professora), em que objetivou-se saber quais eram as expectativas dos alunos sobre as oficinas de leitura de imagens. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e realizadas em dias e locais separados.

Além das entrevistas, foram produzidos três questionários⁴⁹. O primeiro questionário (APÊNDICE A) (Questionário 1: Q.1) foi destinado à professora de Arte, e contemplava 17 questões totais, sendo seis semiabertas, quatro perguntas fechadas e sete abertas. O questionário 1 foi organizado em duas partes intituladas: “Sobre você” e “Prática e Teoria”. A primeira parte desse questionário objetivou conhecer sobre o sexo, faixa etária, formação, tempo de atuação no magistério, etapas do ensino em que atua e horas de trabalho enfrentadas semanalmente. A segunda parte procurou saber o entendimento da professora em relação aos temas sobre formação estética e do gosto, leitura de imagens de obra de arte, Arte/educação, mediação docente e dificuldades enfrentadas ao ministrar a disciplina de Arte, terminando com uma questão que solicitou a opinião da professora, em responder a tal questionário.

O segundo questionário (APÊNDICE B) (Questionário 2: Q.2) foi direcionado aos estudantes, antes da participação nas oficinas. Composto por 12 questões, entre elas duas semiabertas, três fechadas e sete abertas. Foi organizado em duas partes, intituladas: “Sobre você” e “Pensando sobre arte”. A primeira parte do questionário 2 procurou diagnosticar o sexo, a idade e o principal motivo para a escolha do magistério como profissão. A segunda parte buscou saber sobre o contato que os alunos tinham com arte, seus graus de interesse em relação a diferentes expressões artísticas (Pintura, Grafite, Instalação e Fotografia), o que lhes

⁴⁹ No decorrer do texto os termos Questionário 1, Questionário 2 e Questionário 3, poderão aparecer abreviados respectivamente por: Q.1, Q.2 e Q.3.

ocorria quando apreciavam uma obra de arte ou imagem, o que uma obra precisa ter, como viriam a lecionar Arte, porque aprender Arte é (ou não é importante), e se já participaram de aulas com leitura de imagens.

E o terceiro questionário (APÊNDICE C), (Questionário 3: Q.3) estava destinado a ser respondido após a realização das oficinas pelos estudantes. Composto por 11 questões, entre elas uma semiabertas, nove abertas e uma fechada, também foi dividido em duas partes, nomeadas respectivamente como: “Pensando sobre arte” e “Eu e as artes”. A primeira parte, praticamente retomou as mesmas questões da segunda parte do questionário dois, e tinha o objetivo de verificar se haveria ou não a sofisticação de respostas, em relação ao julgamento de imagens de arte, o grau de interesse por expressões artísticas, como o sujeito se percebe ao ler uma imagem ou obra de arte, a importância dela (arte) ou não na vida, e como ensiná-la. As perguntas da segunda parte versaram sobre o futuro profissional, as possíveis mudanças ocorridas em relação ao estudante em sua realidade, devido à participação nas oficinas, como observam uma imagem ou obra de arte hoje, e o que mudou em relação ao modo como as via antes das oficinas, e o que os sujeitos consideraram da relação da pesquisadora com eles. Ainda, foi disponibilizado um espaço para que os estudantes pudessem responder sobre o que foi *bom, que pena e que tal*, em referência às oficinas, assim como se se gostariam ou não de participar de outros estudos futuramente. Cabe ressaltar que o Questionário 3 não foi o único instrumento utilizado para considerar as mudanças ocorridas em relação ao aperfeiçoamento da percepção estética dos sujeitos, pois as estratégias construídas em cada momento das oficinas de leitura de imagem de obra de arte, por meio da mediação intencional da pesquisadora/mediadora, também oferecem embasamento de análise na criação de sentidos às imagens por parte dos estudantes.

Todos os questionários foram entregues impressos aos sujeitos da pesquisa, e ficou opcional a identificação pessoal. Não foi solicitado o nome da instituição a que pertenciam. Destaca-se que o Questionário 1, destinado à professora, não foi respondido no mesmo dia ou local dos alunos.

Os dados desses questionários⁵⁰ e das entrevistas foram criteriosamente tabulados e analisados, na seção *O contato com os sujeitos da pesquisa e* constituem uma parte fundamental do estudo para fins de sondagem e entendimento sobre o modo como se ensina leitura de imagem em determinadas turmas daquela instituição, como os alunos entendem e leem arte, como esse entendimento influencia a formação estudantil e a futura possível

⁵⁰ Exceto os dados do Q.3, que aparecem na seção: “Análise de Questionários”.

atuação docente. O quadro 1 demonstra a sistematização das entrevistas e preenchimento de questionários:

Quadro 1 – Sistematização das entrevistas e preenchimento de questionários

Data:	Atividade desenvolvida:
25/10/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de entrevista com professora de Arte. • Preenchimento do Questionário 1.
31/10/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de entrevista com estudantes. • Preenchimento de Questionário 2.
03/12/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de Questionário 3.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Para a realização das oficinas de leitura de imagens, foram selecionadas quatro imagens de obra de arte, sob o critério de possuírem características conceituais, metafóricas, polissêmicas, que dialogam sobre as faces de diferentes temáticas humanas, que possibilitariam a *ampliação* de possíveis interpretações durante sua leitura.

A opção por imagens de obra de arte surgiu como um meio de fornecer acesso à *representação* da obra-prima aos alunos, já que não se sabe se um dia poderão vê-las presencialmente.⁵¹ Com base nessa justificativa, as imagens⁵² selecionadas pertenciam às seguintes categorias de expressão artística, que serão apresentadas aqui, na ordem como foram usadas nas oficinas de leitura de imagens: (1) Instalação Artística, com imagem da obra: *Dirty White Trash (with Gulls)*, 1998, de Noble e Sue Webster; (2) Fotografia, com a imagem da obra: *Os pobres trabalhadores da terra*, 1983, de Sebastião Salgado; (3) Grafite, do artista Banksy; (4) Pintura, com imagem da obra: *Mulher que chora*, 1937, de Pablo Picasso.

Cabe esclarecer que uma Instalação Artística é uma obra composta por elementos organizados em um determinado ambiente, podendo ser em um espaço institucional de arte, como galerias e museus, ou em espaços informais, como em praças públicas, ruas, etc. O termo instalação foi incorporado ao vocabulário das artes visuais, a partir da década de 60.

⁵¹ Essa opção também pretende desmitificar a ideia que se criou sobre museus e galerias, por serem um espaço, que de certa forma fragmenta a obra-prima, ao separá-la da realidade na qual foi concebida, levando a um entendimento divinizado do artista e sua obra, conforme Merleau-Ponty (1991, p. 65). No entanto, acrescenta-se que não se intui aqui menosprezar ou repudiar esses espaços, pois são de extrema importância ao cuidado, a valorização, divulgação da produção cultural humana, como forma de preservar vivo o próprio ser humano; porém, o acesso a estes espaços precisa ser trabalhado na educação sob uma ótica de desenvolver o sentimento de pertencimento nos alunos, contrapondo-se à elitização da arte como *algo* que, somente os mais abastados financeiramente teriam direito.

⁵² Ambas as imagens estão disponíveis para visualização no terceiro Capítulo.

Este tipo de obra de arte tem uma duração determinada, diferente da exposição de uma pintura, por exemplo, pois geralmente é construída no momento da exposição e, na maioria das vezes, é desmontada, após um período predefinido, por isso que os registros digitais são possíveis maneiras de revê-las. A Instalação Artística proporciona a configuração de um espaço diferenciado de arte, pois a relação entre objetos e construções tem como diferencial a capacidade de proporcionar uma relação interativa com o público, através da provocação de diferentes sentidos sensoriais, lembranças, sentimentos, reações, as quais não nos permitimos experimentar como uma experiência estética no cotidiano da vida acelerada. Por isso explica-se que a leitura da imagem de uma Instalação Artística, apesar de não proporcionar a mesma experiência estética que haveria na relação direta do expectador com o objeto estético, objetivou desafiar os sujeitos para a leitura da imagem, como oportunidade de falar sobre como se sentiam durante aquela relação.

A fotografia como técnica pode ser entendida como o processo de fixar numa chapa sensível, por meio da luz, a imagem dos objetos colocados diante de uma câmara escura dotada de um dispositivo óptico. Existem diferenças entre uma fotografia de caráter casual, publicitário e artístico. Uma fotografia casual é aquela que pode ocorrer em qualquer momento e espaço, geralmente seguindo uma intenção pelo registro. Em alguns casos, não se preocupa com estratégias técnicas, tais como o foco, enquadramento, a iluminação em sua produção. Há como exemplo as fotos de família. Já a fotografia publicitária geralmente é composta por signos que desempenham a função de divulgar, propagandear, informar sobre produtos ou personalidades sociais; apesar de haver um estudo técnico para sua criação e características artísticas, ela possui um caráter utilitário e efêmero. Porém uma fotografia artística possui significados que vão além do ato de registrar algo, por registrar. Nesse campo a fotografia é entendida como um instrumento de criação estética, pelo qual o artista captura com intencionalidade, profissionalismo e sensibilidade um momento, objeto, seres, cenas, etc., capazes de dialogar conceitualmente com o expectador.

No que diz respeito ao grafite, a palavra grafito (do italiano *grafite*, plural *grafito*) é o termo dado às inscrições feitas em paredes. Considera-se grafite a inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado. A arte do grafite é muito antiga, sendo que as pinturas rupestres, realizadas em paredes de cavernas, são consideradas as primeiras manifestações dessa expressão. No Egito antigo (1300, a.C.), temos a pintura mural, que retratava temas ligados especialmente à religião, a retratos de família, batalhas e paisagens. Já na Grécia (500, a.C.), a pintura mural era realizada com a intenção de retratar os deuses, cenas do cotidiano, atos heroicos e eventos históricos. No Império Romano (30, a.C.) a pintura mural retratava cenas

do cotidiano, figuras mitológicas e conquistas militares. Cabe destacar que grafite é arte, apesar de estar associado ainda à pichação que, ao contrário, é crime, conforme o art. 163 do Código Penal.

Quanto à pintura, enquanto técnica, é o ato de aplicar pigmentos líquidos (ou em outro estado físico) em determinadas superfícies, no intuito de colori-la intencionalmente. Nas artes, sua definição ultrapassa a simples técnica pela técnica, pois é a materialização visual de ideias, conceitos, sentimentos, metáforas, opiniões, sensações, observações, etc., que perpassam da realidade do mundo social ao sentido que o artista atribui a isso, para o processo de inspiração, criação e fruição envolvido na produção da pintura, assim como o estilo envolvido é para cada artista: “[...] o sistema de equivalências que ele se constitui para essa obra de manifestação, o índice universal da ‘deformação coerente’ pela qual concentra o sentido ainda esparso em sua percepção e o faz existir expressamente.” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 56).

Para o desenvolvimento das oficinas, as imagens foram expostas aos estudantes por meio de um aparelho de data-show, que possibilitou, graças à qualidade técnica da imagem (pixels), a sua ampliação em cerca de 4x2m. As imagens foram projetadas em uma sala ampla e arejada da escola, onde também havia cadeiras escolares, para que os alunos pudessem sentar.

Durante a realização das oficinas de leitura de imagem de obra de arte, foram consideradas, como critérios para análise do aprimoramento da percepção estética dos alunos, as interações, as inferências e as interpretações dos alunos diante da leitura de imagem, a capacidade de observação e criação de sentidos (reflexões) para suas sensações. Os resultados das análises estão associados à noção de aprimoramento da percepção estética, fundamentado no quadro teórico desta pesquisa.

Para a realização das oficinas, foi organizado um roteiro composto por perguntas que objetivavam problematizar as narrativas surgidas dos alunos, a fim de fazê-los pensar sobre suas *próprias falas* e as *falas dos colegas*, com a intenção de que se permitissem uma abertura para reflexões mais profundas e a experiência estética (LARROSA, 2002) durante a leitura de imagens de obra de arte. No entanto, durante este processo, como já era esperado, as perguntas não ocorreram de maneira linear, sendo que outras foram realizadas. Ressalta-se que, em momento algum, foram definidos erros ou acertos em relação às respostas dos sujeitos, por parte da pesquisadora/mediadora.

Para a realização das oficinas de leitura de imagens de obra de arte, seguiu-se um determinado roteiro: (1) no início de cada oficina, as estudantes foram convidadas a se

acomodarem nas cadeiras, com o corpo confortavelmente virado de frente para a parede onde eram projetadas as imagens; (2) em sequência, a pesquisadora/mediadora realizava o preenchimento da lista de presença; (3) iniciava-se a projeção da imagem de obra de arte em cores, com o *slide* aberto em tela cheia; (4) permitia-se cerca de dois minutos, sem nenhum tipo de interferência por parte da pesquisadora/mediadora, para que as alunas pudessem *olhar* a imagem inicialmente; (5) após, se não houvesse nenhum comentário por parte das estudantes,⁵³ iniciava-se a etapa do debate, por meio de questões problematizadoras realizadas pela pesquisadora/mediadora; (6) as perguntas iniciais propuseram situar o leitor sobre o que estava vendo, por meio da *descrição geral* da imagem; do que tratava; os elementos possíveis de serem identificados, etc.; (7) em seguida, as perguntas mediadas tinham o objetivo de que os sujeitos observassem e respondessem sobre *o modo como a obra foi produzida* (tipos de materiais utilizados, se havia uma organização, como era a organização desses materiais), etc.; (8) após, ainda em um momento intermediário, era proposto que as alunas realizassem uma *interpretação/compreensão* mais aprofundada da imagem, para que estabelecessem relações entre os elementos da obra e o modo como foi produzida, e, se da relação disso, poderia haver *algo* a mais (mensagens, conceitos, metáforas), que apesar de não estar representado de modo óbvio, pudesse estar subentendido na imagem. Neste momento, também era sugerido às estudantes que atribuíssem um título à imagem, no intuito de reconhecer, no título que cada aluna dava, o modo como estavam interpretando a imagem, ou seja, de maneira superficial, com títulos menos expressivos, ou de modo mais profundo, com títulos mais elaborados conceitualmente; (9) neste momento, os alunos eram convidados a falar um pouco mais sobre a maneira como a imagem de obra os *tocava*, a partir das mensagens que haviam identificado na etapa anterior, e como isso poderia ter relações com a vida de cada um; (10) como fechamento das oficinas, os sujeitos eram convidados a dizer sobre o que foi interessante, o que não foi e o que poderia ter sido diferente; (11) a pesquisadora/mediadora despedia-se das alunas e as liberava para saírem da sala e irem embora da escola. A seguir, o quadro 2 ilustra a sistematização das oficinas:

⁵³ Caso houvesse algum comentário inicial, esse poderia ser um dado importante para a formulação da pergunta inicial, que abriria o espaço do debate sobre a imagem.

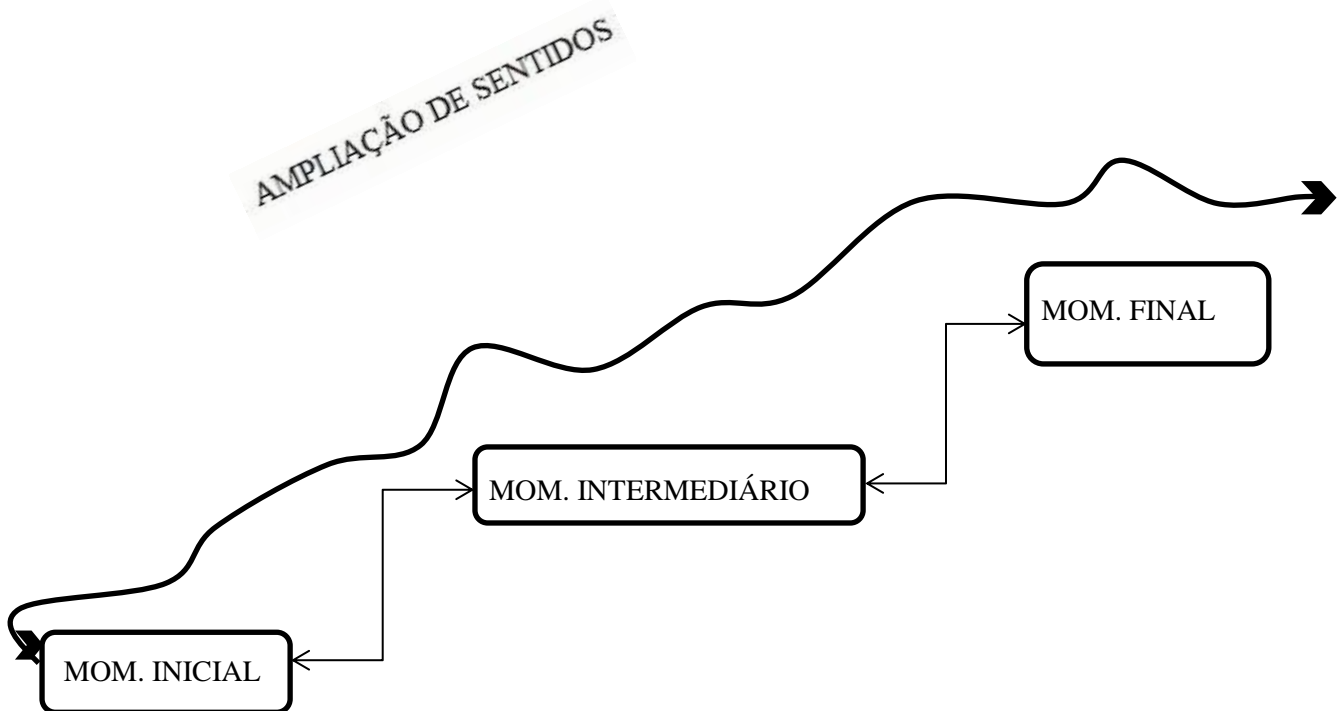
Quadro 2 – Sistematização dos encontros, das datas e imagens de obras de arte trabalhadas

Encontros:	Data:	Expressão artística e título de imagem de obra de arte:
1 ^{o54}	31/10/2013	Instalação Artística: <i>Dirty White Trash (with Gulls)</i> .
2 ^o	07/11/2013	Fotografia: <i>Os pobres trabalhadores da terra</i> .
3 ^o	21/11/2013	Grafite: Sem título.
4 ^o	28/11/2013	Pintura: <i>A mulher que chora</i> .

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quanto ao roteiro das etapas percorridas durante a mediação de leitura de imagens, pode-se sintetizá-lo pelo seguinte esquema:

Etapas percorridas durante as oficinas de leitura de imagens



Fonte: Acervo da autora (2013).

Sobre o esquema anterior, cabe esclarecer que as falas construídas pelos sujeitos, durante a mediação de leitura de imagens de obra de arte, foram consideradas como se elaborando um *processo de ampliação de sentidos*, assim como a construção de saberes não

⁵⁴ Incluindo tempo de realização de entrevista e preenchimento do Questionário 2 com as alunas.

ocorre de maneira linear, mas pelo progresso de funções elementares em direção às funções superiores. (VIGOTSKY, 2010). Optou-se por representar este momento com uma seta de duas pontas, cujo trajeto é desregular, sendo que a primeira ponta, à esquerda, está conectada ao momento em que se iniciavam as oficinas, e a outra ponta, a da direita, está direcionada para adiante, sugerindo que, apesar das oficinas terem terminado, as reflexões poderiam permanecer ativas ao modo de *ver* pertencente a cada sujeito.

Outro fato a esclarecer é o de que, apesar de ter-se separado os momentos de leitura em inicial, intermediário e final, eles se correspondiam, ao passo que as perguntas propostas, em cada um deles, poderiam ser retomadas nos outros momentos, no intuito de mediar a leitura para que houvesse interpretações e sentidos mais sofisticados às perguntas que teriam sido respondidas anteriormente, sem uma reflexão mais aprofundada.

Algumas das perguntas que constituíram o repertório do Momento Inicial das oficinas de leitura de imagem, quanto à sua *descrição geral*, foram:

- O que vocês veem na imagem?
- Podem falar sobre?
- Que tipo de expressão artística é?
- Vocês sabem o que é uma Instalação Artística?⁵⁵
- Quem já visitou uma?
- Quais elementos visuais vocês conseguem observar?

Perguntas que constituíram o Momento Intermediário, quanto ao *modo de produção da obra*:

- A partir da imagem, como será que a obra de arte foi produzida?
- Que materiais vocês identificam na imagem, que foram usados na produção da obra?
- Vocês já haviam visto alguma obra de arte, ou imagem de obra de arte realizada com esses tipos de materiais?

Interpretação/compreensão:

- Vamos ver além? Com base no que observaram como ela foi feita, em seus elementos, pode existir relações entre eles?
- Que título você atribuiria a essa imagem?
- Será que os elementos da imagem podem nos dizer algo a mais?
- O que seria esse algo a mais?

⁵⁵ Nesse momento, a pergunta era adaptada conforme a expressão artística da imagem que estava sendo usada em determinada oficina.

– O que a imagem pode nos dizer como mensagens, ideias que não estejam de modo *óbvio* representado ali?

– Que mensagens, ideias, metáforas poderiam ser essas?

– É possível estabelecer alguma relação entre as mensagens, ideias, metáforas da imagem com nossas realidades? Quais?

– Que tema vocês dariam à imagem?

– Que reflexões podem ser construídas para a vida, sintetizando o que foi discutido hoje?

Perguntas que constituíram o Momento Final:

– O que vocês podem dizer sobre sua leitura da imagem de obra de arte?

– O que foi interessante durante a oficina de hoje em relação às suas leituras?

– Já haviam realizado oficinas de leitura de imagem desta forma?

– O que poderia ter sido diferente?

As perguntas problematizadoras referentes às imagens escolhidas para a realização das oficinas visaram não somente o reconhecimento de diferentes expressões artísticas como arte, mas tiveram a intencionalidade de provocar o estranhamento nos sujeitos, frente ao que seria óbvio na imagem (configuração dos elementos), para que pudessem se sensibilizar, pensar e dialogar sobre o não visto da imagem, relacionando isso a temas que os cercam em suas realidades.

As oficinas ocorreram de maneira prazerosa e espontânea. As questões lançadas para discussão foram todas realizadas oralmente e gravadas em áudio; além disso, a pesquisadora tomou o cuidado de realizar anotações que descreviam algumas das expressões fisionômicas dos sujeitos, assim como outros elementos que surgissem e que fossem relevantes.

Nas Considerações Finais, encontram-se a compreensão e a explicação do problema pesquisado, assim como suas possibilidades de aplicabilidade na escola e, como decorrência, a contribuição da leitura de imagens de obra de arte para o aprimoramento da percepção estética, tendo a mediação docente como propulsora.

2.5 O CONTATO COM OS SUJEITOS

2.5.1 A professora de Arte

O primeiro contato estabelecido com as pessoas envolvidas na pesquisa ocorreu no dia 11/10/2013, inicialmente com a coordenadora do curso de Magistério. A professora coordenadora, com boa vontade e receptividade, recebeu a pesquisadora em uma sala de reuniões específicas ao Magistério, e lá dedicou cerca de 20 minutos de seu tempo para ouvir sobre os objetivos à realização das oficinas de leitura de imagem de obra de arte. Após considerar a iniciativa da pesquisa relevante e de elogiar,⁵⁶ a pesquisadora com certa alegria, sua expressão facial se fechou, ao relatar:

Algo que é um pouco ruim, é que nós nos dedicamos a nos aperfeiçoar⁵⁷ e quando voltamos à sala de aula, na escola, muitas são às vezes em que não temos com quem compartilhar essas aprendizagens, não há integração... (COORDENADORA, 2013).

Esse depoimento surgiu de forma espontânea e bastante contundente, e apesar de não ter sido esperado na ocasião, foi de extrema importância para a caracterização do cenário da pesquisa, como um lugar que não há muito espaço para a partilha de experiências significativas, fruto de pesquisas em Educação. Esse fato nos fez perceber o quanto a falta de *integração*, resultante de “[...] não se ter com quem compartilhar essas aprendizagens [...]”, são obstáculos presentes na relação de docentes, direção, coordenação (demais setores pedagógicos) na escola, e que, em longo prazo, acabam desmotivando os profissionais, que se dedicam ao próprio aperfeiçoamento, para atuarem em lugares que não possibilitam efetivamente o reconhecimento desses estudos. Posteriormente a esse momento, a coordenadora acompanhou a pesquisadora até o segundo andar da escola, onde se localizam as salas de aula das turmas do Magistério, para que pudesse ser realizado o convite de participação nas oficinas.

O convite foi realizado em três salas de aula e, em cada uma delas, foi passada entre os alunos uma lista impressa (APÊNDICE D) contendo o título da pesquisa, a duração e quantidade de vagas, para que os estudantes interessados em participar das oficinas preenchessem com nome, *e-mail* e telefone de contato. Durante o convite, apesar de haver em cada sala de aula cerca de 30 alunos, não houve muitos interessados em participar. Como já descrito anteriormente, inicialmente oito alunos inscreveram-se, mas permaneceram até o final das oficinas apenas cinco estudantes (mulheres). Entre outros fatores que contribuíram

⁵⁶ O elogio surgiu em decorrência de que a coordenadora havia sido professora da pesquisadora na época em que realizou o curso Normal (2004-2008), e que considerou interessante ela ter dado sequência aos estudos.

⁵⁷ A coordenadora também cursou Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul.

para a baixa procura pela oficina, entende-se que, primeiramente, foi a dificuldade que alguns teriam de vir à escola nesse horário e, depois, seria o desinteresse pela atividade.

Nesse mesmo dia, a coordenadora forneceu à pesquisadora o número do telefone celular e endereço de *e-mail*, para estabelecer contato com a professora de Arte das turmas dos estudantes envolvidos na pesquisa.

No dia 25/10/2013, a pesquisadora foi ao encontro da professora de Arte em seu atelier (local em que oferece cursos de desenho, pintura, etc.). Na ocasião ambas apresentaram-se, já que não se conheciam, e foi explicado o porquê da realização daquela atividade (verificar as razões que movem a prática docente, o entendimento sobre a leitura de obra/imagem de arte na escola, e questões ligadas ao gosto e desenvolvimento estético), tendo como entendimento, que a figura *docente* e sua *prática* estabelecem influência no desenvolvimento da percepção estética dos estudantes. Na sequência, a professora respondeu algumas questões de entrevista, proposta por meio de um *bate-papo*, pela pesquisadora. Os relatos construídos nessa entrevista serviram de base ao entendimento de algumas atitudes assumidas pela professora, durante sua prática docente, como se pode ver a seguir: Inicialmente, a pesquisadora (doravante PESQ.) perguntou à professora:

Por gentileza, poderias dizer qual o entendimento que o público do curso Normal possui em relação à disciplina Arte?

Eles botam o pé no Magistério, o que eles te pedem, eles acham que é oficina que vamos dar para eles [...] acham que vão entrar e a gente vai resolver o problema do coelhinho da Páscoa, do cartão de Natal, essa coisa toda! Aí eu tento colocar para eles que, mesmo essas coisas, eu tenho que puxar, eu tenho que ter uma estrutura de onde vem isso aí! Sabe se eu vou trabalhar os “Girassóis” de Van Gogh⁵⁸... Mas deixa eu entender quem foi Van Gogh, porque eram os “Girassóis” de Van Gogh, porque as pinceladas eram assim, até para meu próprio conhecimento. Aí quando tu estiver discutindo com um aluno, eu vou saber quando vierem perguntar uma coisa a mais, ou vou saber puxar este assunto em uma atividade! Então o que eu percebo que me chamou atenção, eu lembrei disso, tu põe o pé na sala de aula, eles pensam que é oficina, daí tu tenta passar o conteúdo, e uns reclamam porque querem a prática! (PROFESSORA, 2013).

PESQ. Quando tu falas de oficina, tu te referes ao quê?

As coisas mais direcionadas a datas comemorativas. Por que a escolinha me pediu para fazer o cartão do Dia dos Pais... Uma criança de dois, três anos que tem toda parte da coordenação motora né, que não sabe nem... né... Aí tu tenta mostrar o outro lado... (PROFESSORA, 2013).

PESQ. Em tua opinião, por que alguns estudantes procuram o curso Normal?

⁵⁸ Vicente Van Gogh (1853-1890) foi um artista holandês com uma trajetória de vida difícil. Para outras informações, indicamos a leitura do livro: STONE, Irving. *Lust for life: the story of Vincent Van Gogh*. Holborn, England: Four Square Books, 1966.

Eu acho assim, alguns entram no primeiro ano, sem saber o que estão fazendo ali, no segundo vai caindo a ficha, e no terceiro que se dão conta do que estão fazendo ali, e muitas vezes não estão amadurecidas.

Em parte eles não têm informação certa do que é, acham que é mais fácil, e outros porque querem ser profes e chegam naquela afobação, mas daí eu sempre digo para eles que qualquer construção que é feita muito rápida ela cai fácil, mas toda construção que tem uma boa estrutura, ela se mantém, então eu digo que a gente tem que entender do que falamos. (PROFESSORA, 2013).

PESQ. Como são os conteúdos ao longo dos três anos do Magistério?

No primeiro e segundo ano eles estudam os conteúdos e história da arte, e no terceiro ano entram as didáticas, que seriam ham, eu digo oficinas, porque seriam as atividades, mas seria a parte prática: confecção de dobraduras, os teatros, os fantoches, recorte, colagem, escultura 3D, essa... toda essa adaptação.... (PROFESSORA, 2013).

PESQ. Como relacionas os conteúdos de Arte a serem ensinados, com a futura profissão dos estudantes?

No caso eu não tenho dificuldades, pois trabalho há 20 anos com artes né [...], então eu vivo isso, adoro e por gostar consigo lidar com tudo! Eu tenho certa facilidade! Quando a gente trabalha no que gosta, a gente consegue lidar com tudo! Às vezes eles têm um pouco de dificuldade porque eles vêm com aquela coisa mais objetiva, né [...] eles cobram muito esta questão, de [...] ham, como eu posso usar essa releitura em uma aula! Só que os planos é assim, tu tem toda esta prática de Arte, mas vai da tua criatividade, [...] como é que vou usar a dobradura em um plano de aula? Ah! Se hoje tenho o português e a matemática, eu posso usar a dobradura com números na matemática! Então muitas vezes eles querem toda essa coisa dada, porque eles não têm essa junção. Então, uma coisa que a gente cobra muito deles é de ter essa criatividade [...]. Agora, ham [...], na minha opinião, a gente consegue lidar com tudo e todos, se a gente entende o conteúdo a gente consegue fazer! Eu iniciei com eles, também, um trabalho com cores primárias, eu puxei um artista do abstracionismo, peguei lá Mondrian⁵⁹ que teve uma fase com cores primárias, e uma mais simples né, mostrei, comentei que ele trabalhava com linhas retas, verticais. Comentei que poderia trabalhar com a criança, as formas geométricas, quadrado e retângulo, que poderia puxar um *link* e ensinar as cores primárias, e depois eles poderiam pedir uma releitura da obra, utilizando as cores primárias! Então tu consegue isso! Por isso que eu digo, tem que saber o conteúdo, daí tem como fazer essa junção! (PROFESSORA, 2013).

PESQ. Achas que essa facilidade que tu dizes ter, na realização de propostas, enquanto professora do curso Normal, é característica tua ou outros profissionais podem chegar lá e trabalhar assim?

É que assim ó [...], uma coisa que eu vejo é que eu tenho essa facilidade, mas como te falei eu estou neste meio, e o meu dia a dia é isso aí! Então, geralmente quando tu tem a formação em Arte, tu tem a formação em Licenciatura, e tu aprende o quê? A teoria [...] e tu tem uma coisa de prática! Normalmente as pessoas que se formam em Licenciaturas elas não trabalham, eu dou curso de pintura, então estou nesse meio, elas não, elas têm essa aprendizagem na faculdade, saem dali e vão para uma sala de aula, e ela tem esse convívio. Então eu digo, assim, que acho legal e agradeço a

⁵⁹ Pieter Cornelis Mondrian (1872-1944) foi um pintor neerlandês modernista. Para outros esclarecimentos, sugerimos: LÓPEZ BLÁZQUEZ, Manuel. Piet mondrian. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. ca 62 p.

Deus por ter essa convivência para chegar e falar de tinta, porque eu experimentei isso, então eu tenho esse experimento, essa facilidade que eu passo para eles no conteúdo. Eu conto histórias de por que a obra era assim, assada, porque eu tenho esse convívio. Então de repente, pode ser que algum professor tenha uma dificuldade por não ter esse convívio da prática [...] mas por essa questão! Então eu me viro, falo com eles e já puxo uma outra coisa porque eu vivencio isso! (PROFESSORA, 2013).

PESQ. E como trabalhas com leitura de imagens?

Bom, a leitura de imagem é assim ó... Ham, às vezes é um pouco difícil porque eles vêm com aquela coisa bem... bem... muito subjetiva. Ah! isso é lindo, isso eu gostei, isso eu não gostei... então às vezes eu brinco muito com eles, COBRO⁶⁰ e brigo também, porque, antes de falar e criticar, a gente tem que entender do que está falando! Então às vezes eu digo para eles, eu posso até não gostar, e digo, eu não penduraria uma obra, por exemplo, de ham..., vamos dizer Pollock⁶¹ que é um abstrato! Eu, não é meu estilo de pintura, mas eu sei todo o histórico dele! Eu sei por que ele pintava assim, porque foi um curador que exigiu, porque isso vendia! Então é mais o valor obra, então às vezes eu explico para eles assim, ham... Ah! professora por que essa obra vale tanto, que é a primeira coisa que eles perguntam né, então tu tem... claro, explicar que porque tem pessoas que colecionam, tem obras nada a ver com o ambiente, porque elas compram a obra pelo nome ... e não pela decoração, que hoje em dia a nossa arte é decorativa... Então, ham... claro a gente tem que explicar, ah, não precisa gostar, mas só conheça da onde vem! Então às vezes tem claro aquela dificuldade que é primeira leitura, é aquele gostei não gostei né! Aí tu começa a instigar, a perguntar, mas o que vocês estão vendo? Será que isso? Será que aquilo? Até nós estamos num assunto que é bem interessante, que eu estou trabalhando com eles a “Criação do Homem” de Michelângelo⁶²... Aí entrou uma questão, que até então... tá tu vê a obra normal, que é feita na Capela Sistina, é toda pintada... daí eu questionei para eles o que é que é pintado na Capela Sistina, então o antigo testamento, que foi a pedido do Papa da época. O que diz no Antigo Testamento da criação do homem? Como foi criado? Do barro! E vocês viram alguma imagem de barro na Capela Sistina? Não! Por que o Adão já está em forma de homem se é pintura do antigo testamento e seria o homem só no barro? Aí começa aquela..., daí eles começam..., bah profe, mas... tá... Daí eles começam a olhar a imagem, além da coisa bonita ou bem feita... procuro mostrar, perguntar, puxar algum assunto... (PROFESSORA, 2013).

PESQ. E este assunto seria o que, dentro da história do artista?

Um pouco na questão histórica, porque eu tento colocar assim para eles, ham... uma coisa vai puxando a outra. Se estou trabalhando Renascimento vejo o que acho interessante para eles né! Claro falar o principal, explicar por que renascimento, por que onde renasceu, começou a arte... Até aí, a gente sabe que começou a contratação dos artistas e a arte se divulgou... e nisso eu vou puxando, aí eu mostro lá a obra, comento, conto alguma curiosidade que tinha na obra; ham, mostro, explico por que era assim; ham daí tu entra um pouquinho na questão da história, qual era a finalidade. Daí eu comento, se eles estivessem ali, como seria, daí eu tento puxar, mostrar esta história, mas tentando puxar a situação deles, do dia a dia, para interessar né [...] Uma coisa que eu acho absurda é não ter livro de arte. Porque sabe que arte tem que trabalhar com imagem! Livros assim que tu pudesse pegar e que

⁶⁰ As palavras e/ou enunciados que aparecerem em maiúsculas significam que houve a elevação do tom de voz neste momento da fala.

⁶¹ Jackson Pollock (1912-1956) foi um artista norte-americano influenciado pela arte surrealista, mas dedicou-se à arte abstrata. Para outros esclarecimentos, indicamos: EMMERLING, Leonhard. Jackson Pollock: 1912-1956 : en los límites de la pintura. Hong Kong: Taschen, c2009. 96 p

⁶² Michelangelo (1475-1564) foi um pintor, escultor e arquiteto italiano. Para outros esclarecimentos, sugerimos: HARRIS, Nathaniel. A arte de Michelangelo. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981. 80 p.

falasse um pouquinho sobre cada movimento, para o aluno acompanhar... porque tudo depende do xérox... (PROFESSORA, 2013).

De acordo com a professora, boa-parte do público de jovens que procura o Magistério, nem sempre tem consciência da responsabilidade profissional que envolve esta escolha, o que contribui para que alguns desistam ao longo do tempo, ou venham a desempenhar a profissão de modo equivocado.

Ao longo da entrevista, evidencia-se a preocupação que a professora tem em tentar situar os estudantes nos objetivos da Disciplina ao entrarem no Magistério, pois como se pôde ver, esses alunos trazem de *fora* uma visão preconcebida de Arte enquanto sinônimo de atividades práticas que deem conta de datas comemorativas, oficinas. Apesar de a professora demonstrar preocupação por este fato, talvez nem se dê conta de que a informação que tenta *colocar* aos alunos, quando cita como exemplo o modo de trabalhar os “Girassóis” de Van Gogh, não é suficiente nesse momento, porque, provavelmente, os estudantes não tiveram oportunidades de compreender arte de modo mais profundo anteriormente. Nesse norte, a informação pela informação (LARROSA, 2002), disponibilizada pela professora, não possibilita uma experiência estética efetiva aos alunos. Vê-se ainda como os resquícios de uma educação positivista (BARBOSA, 2002) persistem no entendimento de Arte aos alunos desta realidade, fato que pode vir a provocar um efeito “bola de neve”, caso não haja oportunidades de qualidade, para que os estudantes entendam a relevância da Arte, já que são cobrados a fazerem essas atividades práticas, em outros espaços de educação, tais como nas Escolas de Educação Infantil.

Também chama a atenção que a própria professora associa a Disciplina com o termo *oficinas*, ao explicar sobre os conteúdos exigidos para o terceiro ano do Magistério, o que demonstra que, apesar dela reconhecer que existem distorções referentes ao uso do termo *oficinas*, advindo dos alunos (como podemos ver em sua primeira fala), ela também o associa enquanto sinônimo de *atividades práticas de fazeção*, para que venham a ser *utilizadas* durante a *adaptação* de conteúdos previstos em um plano de aula, que os alunos aprendem a fazer ao longo do curso.

A professora, ao ser questionada sobre o modo como relaciona os conteúdos da área à futura profissão docente dos estudantes, demonstrou-se confiante ao afirmar sua experiência de cerca de 20 anos na área de arte, de que gosta e, por isso, conseguir *lincar suas aulas* com tudo. Percebe-se, ao longo de sua fala, que os alunos cobram das aulas de Arte *maneiras* para trabalhar certos conteúdos em uma aula e que, apesar de terem no terceiro ano do Magistério momentos para aprender a *fazer* a parte prática, conforme a professora, a criatividade é

essencial para que haja a integração das atividades. Para exemplificar, ela cita a dobradura que pode ser *útil* aos conteúdos de Matemática e Português. Demonstra que acaba por *utilizar* o momento da disciplina de Arte, para a produção equivocada de alguma atividade (no caso dobradura) que envolva habilidades manuais, e que, dependendo da maneira como for abordada, torna-se um fim utilitário no final de uma experiência superficial. Barbosa (2008a) ressalta quando fala dos resquícios da Escola Nova e da interpretação equivocada dos estudos de Dewey no Brasil. Outro equívoco refere-se ao entendimento do conceito de *criatividade* por parte da professora, exigido aos alunos para a realização das transposições didáticas nos planos de aula, onde associa *produção* enquanto sinônimo de *criar* algo, como podemos ver no próprio exemplo que ela fornece sobre o modo como trabalhou com uma obra do artista Mondrian, em que a atividade que desenvolveu foi direcionada aos aspectos formais da obra, que pudessem culminar em uma produção, sem haver um momento para a experiência estética pela relação com a obra. Isso leva a considerar que, apesar de haver certa consciência da importância da Arte pela professora, a transposição didática acaba fundamentando-se em resquícios do *fazer técnico*.

A professora destaca mais adiante, durante seu relato, que sua facilidade, em conseguir propor atividades ao curso Normal, é pelo fato de ter tido uma formação mais específica na área de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, e estar inserida neste meio de atelier e conhecer algumas técnicas que, segundo ela, são essenciais para sua prática docente, e poderiam fazer falta a um profissional formado apenas em Licenciatura.

Quanto ao modo como trabalha com a leitura de imagens de obra de arte em suas aulas, a professora destaca que é um pouco difícil, já que os alunos vêm com *aquela coisa* subjetiva, que entende como o gosto dos alunos ligado ao gostar ou não gostar da imagem. Com base nessa afirmação, ela comenta cobrar (e brigar no bom sentido) dos estudantes, para que entendam que para julgar algo é necessário conhecer do que se fala; segundo ela, é frisado aos alunos que se pode até não gostar de algo a ponto de não pendurar determinada obra na parede da casa, mas se deve conhecer todo o histórico do artista, as razões de seu estilo, o porquê de vender e valer tanto, pois conhecer essas razões pode favorecer neste momento. Conforme a professora, à medida que os alunos vão sendo instigados e questionados sobre o que *estão vendo, será que é isso, será que é aquilo, puxar assunto*, sobre a imagem de obra de arte eles passam a vê-la além do bonito ou feio. Ela cita como exemplo o modo como trabalhou com a imagem de obra de arte “A criação de Adão”, de Michelangelo; ajudou os alunos a observarem detalhes que, em um primeiro olhar, não são percebidos.

Percebe-se pela fala da professora que, apesar de haver preocupação com os alunos quanto a realização de uma leitura de imagem de obra de arte para além de uma interpretação ligada ao gosto comum, ela se utiliza de argumentos teóricos para situar os alunos sobre a história do artista e da trajetória da obra, no intuito de justificar seu valor pecuniário, para que entendam que ela é consumida por uma razão maior. No exemplo que traz sobre o modo como desenvolveu uma atividade de leitura de imagem, com base na obra de Michelangelo, pode-se perceber estes momentos descritos anteriormente, que preocupa-se em situar o aluno sobre a história da criação da obra. No entanto, não há indícios em sua fala de que os alunos possuem momento para falar sobre o modo como a imagem os toca, suas opiniões, sensações, percepções; a leitura é direcionada à informação dos aspectos históricos, antropológicos que remontam ao tempo em que a obra foi criada, sem haver relações diretas com a realidade presente dos alunos. Como se pode perceber, em seu relato na última pergunta, reconhece situar a leitura de imagem na questão histórica da obra; comenta, explica e conta alguma curiosidade sobre a obra (com base na imagem); propõe também aos alunos que se imaginem naquele tempo em que a obra foi criada e qual era sua *finalidade*, relacionando a realidade dos estudantes com a intenção de despertar o interesse deles. Ao final de sua fala ressalta sua inconformação por não haver livros de arte, em que os alunos pudessem ter acesso a imagens de obra de arte e a textos sobre movimentos artísticos, pois termina por depender de cópias de xérox para entregar aos alunos com esse conteúdo. Percebe-se, ao longo de seu relato, que, em sua prática docente, há dedicação em tentar situar os alunos para se informarem sobre a história, fatos e curiosidades em relação à leitura de imagens; tanto é que a professora expressa sentir falta de um material didático que possa sintetizar tudo isso em um livro; todavia, não há relatos que mostrem que são proporcionados momentos para que os estudantes tenham uma experiência estética e possam vir a se conectar perceptivamente com o objeto estético.

Nas respostas ao Q.1 (complementadas por algumas colocações orais), a professora sempre atuou em atelier atendendo turmas de crianças, sendo o segundo ano que ministra aulas em escola formal, atendendo crianças de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Magistério. Possui entre 36 e 40 anos, e é formada em Licenciatura em Artes; não cursou Magistério nem Pós-Graduação. Segundo ela, sua opção pela escolha do Magistério como profissão foi para poder mostrar aos alunos a sua experiência na área de artes.

Em relação ao que entende por desenvolvimento estético, nomeou os termos *CONHECER ARTE – ARTISTAS – TÉCNICAS*, e explicou sua resposta com a seguinte frase: “Pintamos e conhecemos o que vemos, somos o resultado de nossa criação.” Resposta que

reafirma a importância que dá, em sua prática docente, ao conhecimento da arte, dos artistas e das técnicas.

Em referência à pergunta 12, sobre a formação do gosto estético, escolheu como alternativa a frase correspondente ao número 3, que diz: Trata da capacidade de julgamento sem preconceito, e que pode ser educado, o que reafirma sua opinião de que a maneira de ler uma imagem de obra de arte, limitada ao gostar ou não gostar, é algo que pode ser educado. Na pergunta 13, que questionou sobre o sentido da postura de mediador na prática docente, a professora explicou com a seguinte frase: “Importantíssimo: pois o professor é a porta para muitas outras possibilidades que virão.” Resposta que demonstra que reconhece a profissão como uma possibilidade de transformação social. Na questão 14 do questionário, que solicitou à professora que explicasse, em uma frase, o que representaria a educação em Arte, ela respondeu: “Tudo. Por mim a arte é todo dia, desde que acordo até a hora de deitar.” O que demonstra o modo como percebe sua própria realidade. Na questão 15, foi solicitado para que respondesse se desenvolve atividades de leitura de imagens com os alunos. Após responder que sim, deveria complementar com uma frase explicativa, sobre alguns dos objetivos para essa atividade: “O aluno compreende um pouco mais daquilo que o envolve no dia a dia, pois tudo o que nos cerca é ligado às artes.” Resposta em que se pode perceber o quanto ela associa à sua própria visão de arte a sua prática docente e as expectativas do que espera da leitura de um aluno. Na questão 16, quanto às dificuldades que enfrenta para ministrar a disciplina de Arte, respondeu: “As mudanças na disciplina”, e destacou oralmente que essas mudanças referiam-se à proposta da disciplina na escola, que muda frequentemente, pois ora é para ser didática da arte, ora história da arte, o que segundo ela no ano de 2013 poderia estar ocorrendo em decorrência da adaptação de novas disciplinas exigidas para o Ensino Médio em nível nacional (reforma do Ensino Médio); isso levou à readaptação da carga horária de algumas disciplinas, entre elas a de Arte. Fato que demonstra o quanto a organização curricular e da gestão escolar são de extrema importância ao bom funcionamento profissional dos professores, para que se sintam seguros, confiantes e valorizados nas áreas em que atuam.

2.5.2 Os sujeitos participantes das oficinas de Leitura de Imagens de arte

No dia 31/10/2013, quinta-feira, às 19h30min, nas dependências da escola, especificamente na sala para projeção de imagens, foi realizada uma entrevista com os alunos, para que expressassem suas expectativas oralmente, um de cada vez, por participarem das oficinas de leitura de imagens de obra de arte. Na sequência, os alunos foram convidados a responder ao Q.2. Ambas as informações, tanto das expectativas quanto do questionário, ajudaram a traçar um perfil dos envolvidos na pesquisa, no que tange às suas concepções e experiências com arte e Arte/educação. Abaixo pode-se acompanhar quais foram as expectativas expressas:

PESQ. Gostaria que falassem quais são suas expectativas em referência às oficinas de leitura de imagens de obra de arte:

“Espero que nossos encontros sejam legais, que tenham bastantes novidades, e eu escolhi o curso porque eu gosto de artes... é isso!” (SUJEITO 1).

“Eu quis fazer o curso porque achei interessante, e queria ver como é que era.” (SUJEITO 2).

“Eu escolhi o curso, acho, pelo mesmo motivo das meninas, ham... que eu gosto de artes e... Por querer saber, aprender coisas novas.” (SUJEITO 3).

“Eu escolhi o curso porque eu... não gosto de artes! E eu quero ver, sei lá.... De repente eu goste!” (SUJEITO 4).

PESQ. Por que você não gosta de artes?

“Porque eu não sei desenhar, eu... eu... tipo, eu olho alguma coisa e não entendo, daí para eu depois desenhar...” (SUJEITO 4).

“Eu quis fazer o curso porque eu gosto de artes, num contexto geral...” (SUJEITO 5).

PESQ. Pode explicar o que seria esse contexto geral?

“Eu gosto assim de ver... ham, como eu posso dizer.... ham, os trabalhos, ham...ham...ham... deixa eu ver... As estátuas, não é bem estátua que se diz... Mas eu gosto muito das artes prontas e de fazer!” (SUJEITO 5).

O primeiro contato com os sujeitos participantes das oficinas permitiu ter conhecimento sobre as principais expectativas dessas estudantes em relação às oficinas de leitura de imagem, o que foi muito importante para nortear o procedimento na realização das oficinas.

Com base nas expectativas expressas inicialmente, pôde-se perceber que a curiosidade pelo tema da oficina foi um ponto em comum entre os sujeitos; além disso, as

participantes trazem implícita, em seus relatos, certa necessidade de participar de uma atividade que possa proporcionar alguma experiência diferenciada das vivenciadas em outros espaços de vida diária em Arte. Outro ponto que chama a atenção é a afirmativa que se repete nas falas do sujeito 1 (doravante S.1), do sujeito 2 (doravante S.2) e do sujeito 5 (doravante S.5) da expressão *gosto de artes*, o que indica o quanto o julgamento pelo gosto próprio está presente, além de indicar que esses sujeitos sentiram interesse pelo tema, justamente por terem tido experiências relevantes até então em Arte. O S.5 explica que gosta de artes no contexto geral, e ao ser questionado sobre o que seria esse contexto geral, explicou que gosta de ver os trabalhos, como exemplo as estátuas, e que gosta das artes prontas de fazer, o que indica que o seu *gosto* pelas artes é direcionado às artes *prontas*, como estátuas, e as de *fazer* algo, ou seja, possui um entendimento de arte como sinônimo de decoração e *fazência*.

O relato do sujeito 3 (doravante S.3) chama a atenção ao fato de ter sido o único a dizer que a razão da procura pela oficina foi em decorrência de *não gostar* de artes e de estar disponível a entender arte de outra forma. Ao ser questionado sobre a razão de não gostar de artes, o S.3 relata que é por não saber desenhar. Algo que sem dúvida lhe é frustrante, dadas experiências vivenciadas em outros momentos, que acabaram por influenciar a maneira como o S.3 julga as artes num todo.

Conforme a resposta do Q.2, as cinco estudantes são meninas adolescentes, sendo uma com idade inferior a 16 anos, três entre 16 e 18 anos, e uma entre 18 e 20 anos, duas pertencentes ao 1º ano do Magistério e três cursando o segundo ano. Entre os motivos que nortearam a escolha pela opção de carreira profissional no Magistério, duas (S.3; S.4) optaram pela alternativa 2: “Influência do meio familiar, sempre fui incentivado(a) para me tornar professor(a).” Uma participante, S.1, optou pela alternativa quatro: “ Escolha pessoal, pois sempre desejei ser professor(a)”, e duas (S.2; S.5) optaram pela alternativa 5, em decorrência de outra razão, sendo que o S.2, respondeu: “ Admiração pela profissão e pelos profissionais que já passaram na minha vida.” E o S.5 respondeu: “Foi uma escolha pessoal, apesar de receber influência, mas não por que sempre desejei ser professora.”

O quadro a seguir auxilia na sintetização das perguntas realizadas no Q.2 na seção: “Pensando sobre arte”. Por de tratar-se de perguntas abertas, na sequência segue a descrição detalhada das respostas dos sujeitos.

Quadro 3 – Questões presentes na seção “Pensando sobre arte” do Questionário 2

Nº das questões:	Questões:
5	Por qual tipo de expressão artística você tem mais interesse?
6	Que contato você tem com as expressões artísticas citadas anteriormente?
7	Geralmente, ao apreciar uma obra de arte, o que ocorre com você?
8	Para você o que uma obra de arte precisa ter? Nomear três palavras e explicar com uma frase.
9	Quais são seus interesses com Arte? Explicar com uma frase.
10	Caso precise ensinar arte, nomear três palavras que melhor exemplifiquem o modo que trabalharia com essa Disciplina: Explicar com uma frase.
11	Para você arte é importante para quê? Explicar com uma frase.
12	Você já participou de aulas de leitura de imagens? Explicar como foi.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Para a questão 5 por grau de preferência, temos em primeiro lugar a escolha pelo Grafite, em segundo lugar a Fotografia, em terceiro a Pintura, e em quarto lugar a Instalação Artística.

Na questão 6, os sujeitos responderam respectivamente:

“Eu convivo em um espaço onde tem todas as formas que foram citadas anteriormente, isso me chama a atenção.” (SUJEITO 1)

“Fotografia e grafite diariamente, gosto de acompanhar o trabalho de alguns artistas dessas áreas. Já as outras não tenho tanto contato.” (SUJEITO 2)

“Não tenho muito contato com as expressões artísticas citadas, não gosto de pintar e muito menos tirar fotos, mas adoro as imagens e obras coloridas e diferentes.” (SUJEITO 3)

“Geralmente é através dos professores que tenho ou que tive; eles proporcionaram-me a conhecer um pouco de artes. Na oitava série levaram-me a um museu, *receio* que o incentivo dos professores conta bastante. Pinturas e esculturas.” (SUJEITO 4)

“Tive pouco contato, porém ‘sempre’ gostei e vi parentes meus envolvidos com isso.” (SUJEITO 5).

Para a questão 7, os sujeitos 1, 2 e 4 optaram pela alternativa 4. *Curiosidade*. O S.3 optou pela alternativa 3. *Não sinto nada, apenas considero se é bonita ou não*. O S.5 optou pela alternativa 6 *Outra*, e respondeu: “*Sinto vontade de parar e pegar todos os detalhes para sentir e entender o que o artista quis passar e com que sentimentos estava.*”

Na questão 8, temos respectivamente as seguintes respostas:

O S.1 escolheu as seguintes palavras: Expressão – Sentimento – Significado, e explicou sua escolha com a frase: “Tem que ter a expressão do sentimento do artista ao fazer a obra, e tem que ter significado, não adianta para mim fazer uma obra só por fazer.”

O S.2 escolheu as seguintes palavras: Contexto Sentimento – Artista, e explicou sua escolha com a frase: “Contexto, pois uma imagem vazia é confusa de se entender o que faz gostar menos. Sentimento/ Expressão, acho legal, pois ao olhar a imagem você já identifica como o artista estava ou o que queria passar. E artista, pois sem ele não tem obra de arte.”

O S.3 escolheu as seguintes palavras: Cor – Traços – Beleza, e explicou sua escolha com a frase: “Para mim, uma obra de arte tem que ter muita cor e beleza, traços, etc.”

O S.4 escolheu as seguintes palavras: Harmonia – Querer transmitir algo – Fazer refletir, e explicou sua escolha com a frase: “Receio que a harmonia e com o que tem na obra, se ela transmite algo que nos dê uma chance de reflexão, de pensar, se nos ajuda a crescer.”

O S.5 escolheu as seguintes palavras: Objetivo – Sentimento – Expressão, e explicou sua escolha com a frase: “Precisa me fazer sentir o que o autor passou, e me fazer parar para ver.”

Na questão 9, os sujeitos responderam, respectivamente:

S.1 “É a curiosidade, é saber o porquê que ela foi feita, como a obra foi feita.”

S.2 “Em arte no geral tenho pouco interesse, sou mais focada em algumas partes/ subdivisões.”

S.3 “Não tenho muito interesse em arte, por mim não tem importância alguma, mas gostaria de aprender e entender algo sobre arte.”

S.4 “Sempre tive vontade de aprender artes. Principalmente em relação à pintura e a esculturas.”

S.5 “Compreender tudo o que eu preciso e me dar mais conhecimentos, para obras que eu, talvez, venha a fazer.” (Grifo da autora).

Para a questão 10, os sujeitos responderam, respectivamente:

O S.1 escolheu as seguintes palavras: Exposição – Significado – Sentido, e explicou sua escolha com a frase: “Iria apresentar o que é arte em forma de exposição, iria dizer o sentido para nossa aula e o que a arte significa para cada um.”

O S.2 escolheu as seguintes palavras: Criatividade – Conhecimento – Interação e explicou sua escolha com a frase: “Interação e criatividade para conquistar os alunos e os fazerem gostar da matéria e conhecimento de todas as artes para melhor explicar aos alunos.”

O S.3 escolheu as seguintes palavras: Cor – Traços – Beleza, e explicou sua escolha com a frase: “Trabalharia essa disciplina com bastante imagens, desenhos, objetos e principalmente obras de artistas famosos e que fizeram e fazem história.”

O S.4 escolheu as seguintes palavras: Pintura – Escultura – Fotografia, e explicou sua escolha com a frase: “Trabalharia pintura, geralmente há formas diferentes de ensiná-la (com desenhos, imagens, passeios para vê-las), o mesmo com a escultura e a fotografia (esta daria chance de tirar fotos aos alunos).

O S.5 escolheu as seguintes palavras: Motivação – Pensamentos – Habilidades, e explicou sua escolha com a frase: “Tentaria fazer com que a pessoa passasse para a ‘arte’ aquilo que sente e vê. Passar para a ‘arte’ aquilo que vive.”

Para a questão 11, os sujeitos responderam, respectivamente:

S.1 “Para ter mais uma forma de se expressar e deixar a minha marca no mundo.”

S.2 “Para sermos cidadãos melhores, muitas vezes até ajuda a formar nosso senso crítico.”

S.3 “Para mim, aprender arte não é importante, mas gostaria de mudar minha opinião quanto a isso.”

S.4 “Para obter um conhecimento maior a princípio, depois para poder observar e compreender melhor as obras.”

S.5 “Não sei explicar bem, mas por vários motivos ‘pessoais’, e é algo que eu gosto e me sinto bem.”

Para a pergunta 12, os S.1, S.2 e S.4 responderam que não. O S.5 respondeu o seguinte: “Sim, mas não foi tão interessante quanto poderia ter sido e não pude absorver muita coisa.” E o S. 3 respondeu: “ Não, pois nunca tive interesse.”

Ao final do questionário, foi disponibilizado um espaço para que os alunos comentassem o que considerariam necessário. Os sujeitos 5, 1 e 2 não comentaram nada, porém o S.3 escreveu: “Espero que esse curso faça com que eu enxergue a arte com outros olhos, de uma maneira diferente, que passe a gostar e entender um pouco sobre arte. Para mim arte é só pintura e desenho, sei que não é só isso, mas é isso que eu penso.” O S.4 escreveu que não queria comentar nada, apenas ressaltou: “Na pergunta P.5 só não sabia o que era instalação.”

No preenchimento do Q.2, especificamente nas respostas da questão 5 e 6, percebe-se que as escolhas das expressões artísticas dos sujeitos indica o contato que esses estabelecem de modo mais frequente no ambiente familiar, escolar e informal, com essas expressões; isso explica o fato de o Grafite ter sido a primeira opção, já que por tratar-se de

um estilo de arte urbana, facilmente o encontramos pelas ruas. A Fotografia aparece logo depois, provavelmente pelo mesmo motivo, mas especificamente pelo fato de que, contemporaneamente, o uso da fotografia artística é algo que acompanha as mudanças tecnológicas da sociedade; devemos ter o cuidado com o crescente acesso da população ao uso da fotografia, que não é indicativo de que as produções criadas aí possam ser generalizadas e consideradas arte. A Pintura, seguida da Instalação Artística, aparece como última opção. Quanto à Instalação Artística, percebe-se pelo comentário realizado pelo S.4: “Na pergunta P.5 só não sabia o que era instalação”. Trata-se de uma expressão artística desconhecida pela estudante, que, em pleno Ensino Médio, não lembrou disso ou não estudou sobre. Fato preocupante que demonstra que, se foi trabalhado sobre isso nas aulas de Arte, não foi significativo à aluna, e, caso não tenha tido aulas sobre isso, poderia viver um tempo indeterminado de vida, sem ter tido experiências com tal expressão.

Pode-se perceber, no relato do S.3, que o fato de não gostar de pintar e de tirar fotos é utilizado como argumento para a falta de contato com as expressões artísticas; além disso, segundo o S.3, para *adorar* uma imagem ou obra, elas precisam ser coloridas e diferentes; isso demonstra que possui um julgamento estético de gosto comum e primitivo, pois se embasa no critério de cor para a obra ou imagem lhe ser boa, assim como precisa ser diferente.

O relato do S.4: “Geralmente é através dos professores que tenho ou que tive, eles proporcionaram-me a conhecer um pouco de artes. Na oitava série levaram-me a um museu, *receio* que o incentivo dos professores conta bastante. Pinturas e esculturas” demonstra que reconhece a figura docente como alguém que pode mediar o contato dos alunos com as expressões artísticas, sendo que, quando isso ocorre, as experiências estéticas são realmente significantes e lembradas posteriormente, como o foi para ele.

Na questão sete, observa-se que os S.1, S.2 e S.4 optaram pela alternativa que indicava a opção *Curiosidade*, fato que demonstra que são estudantes que observam de modo mais curioso uma imagem ou obra de arte. Já o S.3 escolheu como resposta a opção que indicava que não sentia nada ao apreciar uma obra ou imagem de arte e que apenas considerava se era bonita ou não, resposta que indica que o S.3 possui um julgamento estético primitivo e limitado pela questão do gosto. Já o S.5 optou pela alternativa 6, o que nos possibilita analisar que, na apreciação artística que realiza, há indícios de uma experiência estética mais aprofundada; no entanto, a preocupação maior seria a de sentir e entender os sentimentos que levaram o *artista* a criar tal obra, o que anula de certa forma a própria interpretação da estudante sobre o que ela sente por ela mesma.

Na sequência, para a questão oito, percebe-se a repetição das palavras *Expressão* e *Sentimento*, nas respostas dos S.1 e S.5, sendo que o uso da palavra *Expressão* esteve associado ao sentimento do artista no momento de fazer a obra, bem como isso pode *tocar* o público. Percebe-se, nas respostas dadas pelos S.1, S.2 e S.5, a necessidade de que a obra de arte demonstre o que o artista quis dizer, entendimento que pode ter sido influenciado pela prática docente da professora, que fornece *informações* desse tipo, na realização da leitura de imagens, como se viu em seu relato anterior.

Já o S.3 destacou que uma obra de arte precisa ter Cor, Traços e Beleza, o que demonstra novamente que possui um julgamento estético limitado, pelo critério da cor, se é bonito ou não, e do traçado das formas.

O. S.4 foi o que formulou uma resposta mais sofisticada, pois nomeou as palavras Harmonia, Querer (transmitir algo) e Fazer refletir, o que demonstra que, ao apreciar uma obra de arte a julga sobre os critérios da existência de harmonia, intencionalidade do artista e que provoque reflexões para quem a aprecia.

Em relação aos interesses dos sujeitos em Arte, há curiosidade de saber o processo pelo qual foi feita alguma obra, bem como em aprender a técnica. Novamente o S.3 destaca que não tem interesse em arte, pois, segundo ela, não há importância alguma; no entanto percebe-se que não se trata de um caso de desinteresse pela área, pois, caso fosse, ela não teria procurado pelas oficinas de leitura de imagens de obra de arte. Caracteriza-se mais por ser uma desmotivação frente às experiências que teve na área.

Neste norte, pode-se constatar que as experiências vividas, ao longo da escolaridade dos sujeitos na área de Arte, são determinantes para a formação estética dos alunos, que, nesse caso, trata-se de uma turma de futuros professores, que poderão vir a repetir práticas equivocadas na área, como se pode ver nas respostas que seguem, sobre a maneira como viriam a trabalhar com a disciplina. Percebe-se que a concepção de arte, como *fazção* e momento de expressar sentimentos, está subentendida nas respostas. Além disso, o entendimento de que os supostos futuros alunos precisam ser motivados a gostar de determinada proposta também é recorrente, o que indica que os sujeitos possuem uma percepção de ensino de Arte com características: tradicionais (pela resposta do S.1, aula expositiva e detentor de *verdades* sobre o assunto); escolonovistas (pela resposta do S.5, arte como expressão de sentimentos), e tecnicistas (pela resposta do S.4). Chama a atenção também a resposta do S.2: “Interação e criatividade para conquistar os alunos e os fazerem gostar da matéria e conhecimento de todas as artes para melhor explicar aos alunos” que remonta a maneira como a professora da turma ajuda os alunos a realizarem as transposições

didáticas nos planos de aula, acreditando que a *criatividade*, o conhecimento, (informação) na interação com os supostos alunos, permite *conquistar* e fazer com que os alunos *gostem* da disciplina. A resposta do S.3: “Trabalharia essa disciplina com bastante imagens, desenhos, objetos e principalmente obras de artistas famosos e que fizeram e fazem história”, demonstra o quanto as obras de arte clássicas são as mais presentes e valorizadas no ambiente escolar, fazendo com que as artes locais fiquem para depois.

De acordo com os sujeitos, aprender Arte é uma maneira de se expressar, interagir na realidade, observar e compreender melhor as obras de arte; são respostas prontas, comumente dadas pelas pessoas, como clichês, o que, como se pode ver nas análises anteriores, não correspondem ao modo como os sujeitos vivenciam a arte. Quanto ao S.3, ressaltou novamente que não gosta de arte, que não vê importância nisso, mas que gostaria de mudar sua opinião. Quanto a experiências com leitura de imagens, três sujeitos destacaram nunca ter tido, ou, se tiveram, como alega a professora, não foram lembradas durante o preenchimento do Q.2. Temos apenas o S.5 que diz ter participado e não ter achado interessante para a atividade, pois não *absorveu* muita coisa, ou seja, novamente a informação de *algo* é colocada à frente da experiência disso, lamentável conforme nos diz Larrosa (2002).

Ao final do Q.2, a resposta dada pelo S.3 soa em tom de súplica: “Espero que esse curso faça com que eu enxergue a arte com outros olhos, de uma maneira diferente, que passe a gostar e entender um pouco sobre arte. Para mim, arte é só pintar e desenho. Sei que não é só isso, mas é isso que eu penso.” Demonstra a ânsia por experiências que possam ajudá-la a *enxergar arte com outros olhos*, situação que até então não a *tocou*, e, como reconhece a estudante, acabaram por privá-la de *ver* arte para além de pintura e desenho.

Sem dúvidas, esse contato inicial, realizado com os sujeitos participantes da pesquisa, foi fundamental para embasar a construção das oficinas de leitura de imagem; foi mais do que um simples contato estabelecido; foram momentos cruciais para identificar a Zona de Desenvolvimento Real (VIGOTSKY, 2010) dos sujeitos para, então, criar estratégias para que, por meio da atuação do mediador docente, a percepção estética possa ser sofisticada, a iniciar pela desestabilização de certezas que os alunos têm preconcebidas em referência à arte como sinônimo de utilidade, *fazção*, decoração, algo bonito e bem-feito.

No próximo capítulo deste estudo, será possível perceber com mais clareza como foi à realização das oficinas de leitura de imagens de obra de arte, demonstrando de que forma o mediador docente pode ajudar no processo do aprimoramento da percepção estética, não como um fim em si mesmo, mas como propulsor da criação de um cenário, em que finalmente os sujeitos possam falar das sensações e reflexões que são potencialmente capazes de

construir durante a leitura de uma imagem, vivenciando essas experiências estéticas como um direito humano à apreciação da arte.

3 A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE IMAGENS DE OBRA DE ARTE

“[...] as pessoas elas sabem ver, mas acabam... Não vendo! Elas não praticam o ato de ver! Não sei se tu entendeu? A pessoa consegue ver a imagem, observa ela, só não capta o que ela quer transmitir!” (SUJEITO 4).

No presente capítulo, contextualiza-se sobre os desdobramentos ocorridos durante a construção de cada uma das oficinas, bem como a descrição fiel, análise e interpretação das falas construídas pelos sujeitos, durante a mediação de leitura de imagens de obra de arte. Para melhor entendimento, as oficinas encontram-se divididas em subitens que seguem a ordem cronológica em que ocorreram, sendo que, no início de cada uma delas, apresentam-se algumas considerações⁶³ reflexivas sobre as imagens. Não obstante, no final de cada oficina, são apresentados alguns quadros, cada qual composta por uma fala dos sujeitos, selecionada no momento inicial da oficina – como indício da capacidade que o sujeito tinha até aquele momento de formular um julgamento da imagem –; e, no momento final – como indício de julgamento que o sujeito foi capaz de construir ao longo da oficina –. Ressalta-se que as falas selecionadas seguiram o critério de serem as mais expressivas, a ponto de demonstrarem tal mudança qualitativa. Por isso que, para a fala inicial, foi a dita pelos sujeitos em resposta às primeiras perguntas: “O que veem na imagem”, etc. E, para a fala final, selecionou-se a que foi elaborada em resposta as últimas provocações da oficina, que variaram conforme cada imagem. Encerra-se o capítulo com as análises e confrontação dos dados do Q.2 e do Q.3, com a presença de gráficos e quadros.

3.1 A PRIMEIRA IMAGEM: INSTALAÇÃO ARTÍSTICA

Para a realização da primeira oficina, a imagem da Instalação Artística, de Tim Noble e Sue Webster⁶⁴ (Fig. 1), foi selecionada sob o critério da ludicidade gerada pela riqueza de elementos que aparecem aparentemente dispostos ao acaso, mas que indicam *algo* a mais do que um amontoado de embalagens e dois pássaros empalhados.

⁶³ Porém, cabe destacar que essas reflexões não foram ditas de nenhuma forma, em nenhum momento aos sujeitos participantes da pesquisa, pois são fruto de nossa própria interpretação.

⁶⁴ Tim Noble (1966) e Sue Webster (1967) são artistas contemporâneos nascidos na Inglaterra. Criam obras a partir de materiais inusitados, como o lixo. Em suas produções, é possível ver que dos monstros, do que chamamos lixo, surgem sombras realmente fascinantes através do foco de luz projetada no lado oposto, inquietando nossa percepção: noções de gosto, de formas e sua dissolução.

Figura 1 – *Dirty White Trash (with Gulls)*, 1998, Noble e Sue Webster



Na figura 1, pode-se observar que os artistas Tim Noble e Sue Webster constituíram a Instalação Artística a partir de elementos aparentemente comuns, tais como: embalagens descartáveis, garrafas pet, metais e dois animais taxidermizados. São possíveis de identificar três planos bem-definidos na imagem. No primeiro plano, há a imagem de duas aves empalhadas, aparentemente gaivotas. A da direita está com as asas abertas, como se estivesse posando no local; seu bico está entreaberto, sugerindo uma expressão de certa agressividade. A ave da esquerda está com o corpo virado para a direita, como se observando a outra ave. Tem-se a ideia de que ambas estão comendo restos de alguma comida, com cor amarelo escuro.

No segundo plano da imagem, é possível identificar uma pilha de objetos, entre eles embalagens plásticas, papeis, latas, garrafas. Esses objetos estão empilhados de modo que nos lembram uma pequena elevação, sendo que, no meio e na ponta, existem áreas mais arredondadas. No nível do chão, tanto do lado direito, como do lado esquerdo, há materiais espalhados, porém com certa precisão.

No terceiro plano da imagem, identifica-se a sombra, que parece ser de duas pessoas, que estão sentadas, escoradas, nas costas e na cabeça, uma na outra. Essa sombra é possibilitada pela projeção de luz que vem do lado oposto da imagem, e cria um pequeno arco em uma parede branca, sendo que o lado direito dessa projeção é menor do que a projeção do lado esquerdo. Não é possível identificar o sexo dessas pessoas. A sombra da pessoa do lado direito aparenta que está com uma das pernas esticada, não sendo possível ver toda sua perna, pois a luz da projeção é interrompida. A outra sombra da perna representa estar dobrada, com um dos braços sobre o joelho dessa perna, e o outro braço segura um objeto próximo ao rosto, que se inclina levemente para cima e que lembra uma taça. A sombra da pessoa do lado

esquerdo está com as pernas dobradas aparentemente lado a lado, e não é possível ver seus braços, apenas uma das mãos, que segura um pequeno objeto fino e comprido.

Analisando a imagem dessa Instalação Artística, cujo título traduzido aproxima-se de: “O lixo inocente dos tolos (com gaivotas)”, pode-se ter a ideia inicial de se tratar de um amontoado de lixo, que, com o foco de luz, projetou a sombra de duas pessoas escoradas uma na outra. No entanto, essa imagem pode nos provocar algumas inquietações maiores do que isso. Podemos começar pela crítica óbvia à sociedade de consumo, representada pelo lixo ali exposto, à poluição e destruição da natureza que desabriga e extingue animais, disseminando doenças e destruição (representado pelas aves). Ao fundo, há, como ponto de equilíbrio visual, a sombra de duas pessoas, que, pelo fato de estarem escoradas de costas uma para a outra, nos fazem pensar sobre o quanto as pessoas se acomodam em seu individualismo, e que, apesar de reconhecerem a importância do outro, na maioria das vezes, o reduzem a um *escoro* na obtenção de ganhos próprios; além disso, os vícios (representados pela taça e possível cigarro) de todos os gêneros, tais como: drogas lícitas e ilícitas, redes sociais e afins, fornecem um envoltório que disfarça e proporciona algum prazer às exigências produtivas da sociedade contemporânea, que influencia para que nos fragmentemos cada vez mais no mundo em que vivemos (representado pelos pássaros), pelo que consumimos, desejamos; como constituímos nossa relação com este mundo (representado pelo lixo); pelo que somos verdadeiramente em nossa totalidade; pelo sentido da existência humana (representado na sombra das pessoas). Esta imagem nos faz pensar se a vida que construímos é realmente a vida que queremos, ou se, como na alegoria da caverna de Platão⁶⁵, somos a sombra de nós mesmos, que acredita possuir a vida.

Na realização da oficina, após os sujeitos chegarem à sala e serem convidados a sentar próximos uns dos outros (para facilitar o manuseio do gravador de áudio), e de se dar as boas vindas, foram dadas algumas explicações. Entre elas a de que, durante as oficinas, cada vez que alguém quisesse falar poderia fazê-lo a qualquer tempo, porém com um tom de voz alta, para que o gravador conseguisse registrar de maneira clara o que a pessoa falou.

Logo depois das explicações, foram disponibilizados alguns instantes para que os sujeitos pudessem observar a imagem. A pergunta que deu início à leitura da imagem da Instalação Artística foi: “O que vocês estão vendo na imagem?” De imediato, o S.1 falou: “Lixo ué!” Na sequência, passados alguns instantes, o S.4 comentou: “A sombra também, foi o que o lixo se transformou.” O S.2 disse: “O que me chamou atenção primeiro foi o casal, e o

⁶⁵ Sugiro a leitura de: CASAGRANDE, Lino. O sentido da alegoria da caverna de Platão. Conjectura, Caxias do Sul, RS, v.4, n.1/2, p. 108-125, jan. 1999.

que eles estão fazendo, que um está bebendo e um está fumando!” O S.3 e o S.5 nada comentaram.

Percebe-se que a resposta dada de maneira imediata pelo S.1 demonstra, pelo tom inquieto de sua resposta, um olhar formal aos elementos da obra que identificou pela imagem. O S.4 vai um pouco além e fala da sombra no que o lixo teria se transformado; na sequência, o S.2 comenta que o que lhe chamou a atenção foi o casal e o que estariam fazendo. Com base nesses primeiros diálogos, pode-se observar que os relatos foram perpassando um pelo outro, ou seja, o que o S.1 viu e relatou inicialmente também foi visto pelos outros, que percorreram um trajeto visual nos planos da imagem. No entanto, o primeiro contato estabelecido relaciona-se aos aspectos formais da imagem. O silêncio do S.3 e do S.5 não demonstra que não perceberam o que os outros falaram, mas que já havia sido dito o que talvez também dissessem, ou não.

Na sequência, foi perguntado: “Que tipo de expressão artística é essa?” Houve um grande espaço de silêncio. O S.2 disse sorrindo: “É a foto de uma escultura!” Pode-se interpretar esse silêncio como o não conhecimento do tipo de expressão artística por parte dos sujeitos. No intuito de continuar as problematizações, foi perguntado: “Vocês conseguem identificar o espaço em que esta obra foi feita?” O S.1 disse ser uma escultura, então foi questionado: “Por que é uma escultura?” Novamente a sala foi tomada pelo silêncio, que passado alguns instantes foi quebrado pela fala do S.3: “Ela têm forma... tipo, pessoalmente daria para tocar, pegar...” Pode-se entender que o S.1 não foi capaz de formular uma resposta para a afirmação de que se tratava de uma escultura; no entanto o S.3 formulou sua fala seguinte, com base no que o S.1 havia dito anteriormente, processo que pode associar-se à aprendizagem, que ocorre de modo cooperativo entre a interação dos sujeitos, como destacam os estudos de Vigotsky (2010).

Com o intuito de situar os sujeitos sobre o que estavam realizando a leitura, foi explicado: “Vocês disseram que não tiveram contato com uma obra assim, mas trata-se da imagem de uma Instalação Artística dos artistas Noble e Sue Webster.”

Outra pergunta foi feita pela pesquisadora/mediadora: “Vocês já haviam visto a imagem desta obra de arte antes?” Todos responderam que não. Seguindo foi perguntado: “Que tipo de lixo vocês veem?” Novamente houve alguns instantes de silêncio. Na sequência, o S.4 respondeu: “Orgânicos!” O S.2 apresentou espanto ao identificar que havia duas aves na imagem, então foi perguntado: “Vocês haviam percebido essas aves?” O S.2 respondeu: “Não! Eu tinha visto uma, na verdade!” Nesse momento, o S.4 expressou uma dúvida: “O sombreado na imagem, para refletir, no caso o casal, as pessoas ali, é através de uma luz né?”

A pesquisadora confirmou que sim. Por estes relatos podemos depreender que gradualmente os sujeitos foram percebendo pela imagem cada um dos elementos que compunham a obra, isso graças às perguntas/problematizadoras realizadas.

Na sequência, o S.5 falou: “É porque ali... ham, no caso na perna das pessoas, tem um espaço né e no lixo não tem nada! Só uma montanha e a cabeça também, tipo...” Então foi questionado: “Mas que relação tem o lixo com a sombra, o que mais vocês podem observar na imagem que chama a atenção?” Ninguém respondeu, os sujeitos apenas apreciavam para a imagem com um olhar que expressava crescente curiosidade. A pergunta anterior foi a que deu início e começou a desafiar os sujeitos, começarem a estabelecer relações entre os elementos de uma obra, e suas relações simbólicas.

Passados alguns instantes, como ninguém respondeu, tornou-se por outro caminho a perguntar: “Quem já foi em uma Instalação Artística?” O S.2 respondeu: “No Mercosul,⁶⁶ eu lembro de umas linhas penduradas, tipo era uma sala, que tinha umas lãs penduradas no teto.” Foi lhe questionado: “E o que você pensou sobre aquilo?” O S.2 respondeu sorrindo: “Bah! Eu era pequena! Não lembro!” Na sequência foi perguntado: “Mas hoje, pensando sobre aquela obra, o que você acha?” O S.2 disse firmemente: “Nada! Eu não entendi o que ele quis.” Percebe-se, no relato anterior do S.2, que por mais que tenha sido um fato que ocorreu em sua infância, foi algo que o marcou, e que a leitura da imagem que estava realizando, associada ao questionamento da pesquisadora/mediadora, levou-o a revisitar uma memória distante, que, apesar de dizer que não entendeu nada, nem o que ele (autor) quis dizer, foi uma experiência estética. (LARROSA, 2002).

Seguindo, foi questionado: “Como vocês acham que foi feita, elaborada a obra da imagem?” Novamente houve alguns instantes de silêncio; então a pesquisadora/mediadora complementou: “Alguém a fez? Como será que foi elaborada?” De imediato, o S.3 disse: “Só jogou lixo no chão! Acho que ele só foi colocando lixo ali e surgiu isso!” Foi perguntado então: “Então não houve intenção para a criação da obra?” O S.3 respondeu: “Eu acho que não!” Nesse momento, o S.4 disse:

Eu acho que teve uma intenção por trás, porque se notar, representa uma pessoa que, no caso, estaria fumando e a outra tomando alguma coisa, então teria alguma coisa a ver com o que acontece no meio da sociedade hoje em dia! E também do lixo, que geralmente as pessoas fazem o lixo como algo que não traz nada de positivo, e ali no caso está transformando em outras coisas! (SUJEITO 4).

⁶⁶ Mercosul é um bloco econômico, formado por Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai e Venezuela; porém o S.2 não deixou claro em qual país viu tal Instalação Artística.

É interessante observar que a pergunta realizada foi respondida imediatamente pelo S.3, sem que tivesse feito uma reflexão mais aprofundada sobre o questionamento, criando uma resposta lógica. No entanto, o S.4 associou sua resposta à pergunta que havia sido feita anteriormente: “*Mas que relação tem o lixo com a sombra, o que mais vocês podem observar na imagem que chama a atenção?*”, criando uma resposta um pouco mais aprofundada a sua primeira afirmação: “A sombra também, foi o que o lixo se transformou!” Pode-se ver o início de reflexões mais profundas, em que começa a relacionar a imagem as suas próprias experiências perceptíveis de mundo. (MERLEAU-PONTY, 1971).

Após o comentário do S.4, houve novamente instantes de silêncio, então foi questionado: “Vocês já viram em algum lugar uma obra feita a partir deste tipo de material?” Após alguns momentos, o S.2 respondeu: “Acho que, com este duplo sentido de fazer uma forma, de passar uma mensagem acho que não!”

Então foi questionado aos sujeitos: “Eu perguntei se vocês já haviam visto uma obra feita a partir desses materiais. Então, o S.2 respondeu o que lemos. Mas vocês nunca viram nada assim?” Então o S.2 respondeu: “Eu vi algo assim, faz tempo eu era criança, no Mercosul, mas não era a mesma coisa, tipo... não tinha mensagem!” Foi-lhe questionado: “Como assim não tinha mensagem?” Então o S.2 respondeu: “Não tinha uma mensagem assim como essa, que parece que eles estão fumando e bebendo e por isso são lixos!” Foi-lhe questionado: “Não tinha mensagem nessa outra obra que você viu?” Sorrindo, o S.2 respondeu: “Acho que tinha sim, mas não sei o que era!”

A fala do S.2 trouxe a utilização do termo *mensagem*, que até então não havia sido dito por ninguém. No intuito de entender se o S.2 estava começando a realizar reflexões simbólicas, foi solicitado que se explicasse, e, como pôde-se entender, o fato de ter associado a sombra da representação das pessoas na imagem e o que estavam fazendo (atitude) com lixo, não quer dizer algo concreto, mais que atribuiu duplo sentido ao uso da palavra lixo, reflexão que foi construída, desde que foi provocado a pensar sobre o que lhe chamou a atenção na imagem, e que respondeu: “O que me chamou atenção primeiro foi o casal, e o que eles estão fazendo, que um está bebendo e um está fumando!” Entendedora disso, a pesquisadora/mediadora, no decorrer da fala do S.2, ajudou o sujeito a perceber que a obra que havia visto no Mercosul também teria algo implícito, e que não foi observado na época.

Na sequência, foi perguntado aos sujeitos: “O que seria essa mensagem?” Apesar de ter falado dela, o S.2 respondeu automaticamente: “Não sei!” Então foi retomado: “O que vocês acham que é essa mensagem? Ela está escrita na obra?” Após longos instantes de silêncio, o S.4 respondeu: “Não!” Então foi questionado: “Então ela existe? Onde existe?”

Podemos vê-la?” Não houve resposta, os sujeitos ficaram apenas com os olhos fixos na imagem.

Com o fato anterior, pôde-se perceber que, apesar de o S.2 ter se dado conta da existência de um caráter metafórico na imagem da obra de arte, ao estabelecer relações entre a atitude dos personagens da obra e o lixo, não tinha uma total certeza do que seria a mensagem (metáfora) presente na imagem. Isso indica que talvez estivesse inseguro de responder, pelo fato de não ter sido dito qual era a intenção dos artistas.

As perguntas que se sucederam intuíram mediar o que os sujeitos já haviam visto e sabiam da imagem (aspectos formais) para o que poderiam vir a ver simbolicamente, atuando na ZDR para a ZDP. (VIGOTSKY, 2010).

Então foi perguntado: “Quando nós observamos essa imagem da obra, num todo o que podemos identificar dos elementos que a compõem?” O S.1 respondeu: “Lixo.” Então foi novamente retomado: “Este lixo, está jogado ali, ou foram intencionalmente colocados ali?” O S.1 respondeu: “Acho que eles foram colocados!” Percebe-se que o S.1 continuava a responder que só via lixo na imagem, apesar de que passou a dizer que esse lixo teria sido colocado ali.

Na sequência foi perguntado: “Que título vocês dariam para a obra da imagem?” Como passou cerca de um minuto sem que ninguém falasse, e percebendo certa expressão de receio por falar, na face dos sujeitos, a fim de encorajá-los a pesquisadora/mediadora falou: “Aqui não tem certo nem errado, fiquem à vontade para falar!”

Novamente decorreu cerca de um minuto; como não houve respostas, foi perguntado: “Qual foi o primeiro título que lhes veio em mente?” Então o S.4 respondeu: “O primeiro para mim era: *O lixo da vida*, e depois pensei: *O reflexo!*” O S.3 disse: “Conscientização, porque para mim é só lixo! Tipo, só jogaram lixo ali! Então foi questionado: “Então por que deu esse título?” Em resposta, o S.3 disse: “Porque... sim, primeiro por causa do lixo, que foi só jogado no chão, ao invés de pôr no lixo, e depois... porque eu analisei lá as pessoas um fumando e outro bebendo e sei lá...” Após uma pausa e com os olhos fixos na imagem, foi-lhe questionado: “Você disse que, num primeiro momento olhou e viu lixo. Depois olhou mais e viu as pessoas, por isso deu esse título. Então acha que é só lixo jogado no chão?” O S.3 insiste e diz que sim. Então é questionado: “Então por que dá este título?” Em resposta diz: “Porque... É que primeiro passou pela cabeça que alguém só jogou lixo ali e formou isso! Do nada! Aí depois, meio que uma mensagem, tipo, não jogue lixo em qualquer lugar e não fume e não beba!” Foi questionado: “E você pensa o quê?” O S.3 respondeu: “Primeiro achei que

era só lixo, agora pensando bem... tem uma mensagem!” Após dizer isso, o S.3 permaneceu alguns momentos rindo.

No decorrer da fala anterior do S.3, nota-se que esse associa o lixo, que vê na imagem da obra, a um tema comum no dia a dia dele, ou seja, como viu lixo em uma imagem de obra de arte, associou a conscientização para alguma coisa (interpretação utilitária de arte); no entanto, evolui seu julgamento ao perceber que esse lixo não havia sido apenas jogado naquele espaço formando algo, para a existência de uma intencionalidade por trás daquilo. Por isso nota-se certa sofisticação em sua leitura, já que inicialmente acreditava que o lixo da obra havia sido largado ali, para agora perceber que houve uma intencionalidade para este ato, que chamou de mensagem (apesar de interpretá-la como utilitária). Quanto a esta visão utilitária da arte, identifica-se também, na resposta do S.1 sobre o título que daria à imagem: “Inicialmente eu pensei em um lixo transformado, no que o lixo pode virar, que pode ter várias utilidades depois de usado. Daria o título de *A transformação*.”

Já o S.2 teve receio de atribuir um título à imagem, pois segundo ele: “É muito difícil pensar em um título, porque a gente não sabe o que ele quis passar!” É possível identificar que seu receio advém da ideia de que precisa saber o que o artista (ele) quis dizer com a obra, e que sua opinião seria *vaga* sem essa informação. Então foi questionado: “Mas será que precisamos saber o que ele quis passar?” Em resposta, o S.2 disse: “Aí eu não sei... Não sei!” Afirmativa que demonstra o quanto tem insegurança de ler a imagem e falar dela por suas próprias experiências (BARBOSA, 2008), desvinculando-se das *informações* que não foram dadas sobre os artistas e que está acostumado a recebê-las nas aulas de Arte.

A pesquisadora/mediadora solicitou que o S.2 tentasse elaborar um título novamente, porém o S.2 respondeu: “Não adianta! Não vai sair um título agora!” Esse fato confirma o quanto lhe foi novo pensar a obra por seu próprio julgamento. Já o S.5 respondeu:

No momento em que foi pedido para pensar nisso, eu não consegui pensar em nada, mas daí depois que, não sei quem falou... que talvez fosse lixo, beber, fumar.... Enfim, isso ficou em minha cabeça, mas será que foi isso mesmo? Ou posso ver outra coisa? (SUJEITO 5).

Percebe-se na fala anterior do S.5, o quanto a mediação docente e a interação entre os sujeitos (VIGOTSKY, 2010) foram importantes para que passasse a *observar* (FERRAZ; FUSARI, 1991) a imagem de maneira mais profunda, mas que essa observação fosse ponte para que pudesse construir um juízo de valor próprio. (DONDIS, 1991).

Na sequência, a pesquisadora/mediadora ressaltou que quem quisesse dar um título em outro momento poderia fazê-lo. Em seguida, perguntou: “Será que os elementos que

compõem a obra, vistos pela imagem, eles foram usados por alguma razão?” O S.4 respondeu: “Tá, ham... dois pontos que eu notei. Um é que na sombra faz o reflexo apenas, pois não demonstra o conteúdo do que a pessoa está bebendo, mas nota-se que é algo que não faz tão bem para aquela pessoa que está ali na imagem!” Então lhe foi questionado: “Onde você vê isso?” O S.4 respondeu:

Porque eu acho que é a forma como ela está! No jeito como ela está, porque uma pessoa acho que não estaria assim, acho que ela está pensando em alguma coisa... está querendo refletir algo! O outro que é o do lixo, que o lixo te haver muito com o beber e o fumar que você acaba ingerindo lixo, de certa forma! É por isso... Na verdade são dois pontos que acabam se tornando um! Ela produz lixo, mas também não nota que ao mesmo tempo sem querer, acaba o ingerindo! (SUJEITO 4).

Pode-se dizer que o S.4 começa a estabelecer relações entre os elementos que observa na imagem (sombra, lixo) e que reflexões pôde criar naquilo que se expressou ali. (PAVIANI, 2010a).

Aproveitando essa fala, foi questionado aos sujeitos se o que o S.4 havia dito estaria escrito em algum lugar. Todos os sujeitos disseram que não. Com a intenção de problematizar mais e ajudá-los a pensar sobre o *não visto* da imagem, perguntou-se: “Então como a gente sabe disso?” Houve um instante de silêncio; após o S.5 respondeu: “Na verdade a gente não sabe, nós criamos isso!” Desafiado a dizer o que lhe seria esse *criar*, o S.5 argumentou: “Através do que a gente vê e vive, enfim quando a gente vê alguma coisa à gente automaticamente já... Como posso dizer... Não sei explicar!”

A fala do S.5 demonstra que se deu conta de algo muito importante, que suas experiências no mundo fundamentam aquilo que percebe na imagem e que, por isso, é capaz de criar uma reflexão sobre ela. Isso ocorre porque construímos nossas existências num corpo que sente pela consciência do sentido, pelas experiências perceptivas (MERLEAU-PONTY, 1999); isso é base na elaboração de juízos de valor. (DONDIS, 1991).

Com base na afirmação do S.5, foi questionado aos sujeitos: “Será que a toda hora paramos para ver essas coisas, como agora?” O S.2 respondeu: “Acho que não... por falta de interesse, por não saber olhar... tipo não saber ver!” Desafiado a responder o que seria esse *não saber olhar, ver*, o S.4 respondeu:

Eu acho que as pessoas elas sabem ver, mas acabam... Não vendo! Elas não praticam o ato de ver! Não sei se tu entendeu? A pessoa consegue ver a imagem, observa ela, só não capta o que ela quer transmitir! (SUJEITO 4).

Neste momento, observa-se que o S.2 é capaz de entender que existe a dificuldade de não saber olhar e ver as imagens. O S.4 argumenta que, apesar de as pessoas conseguirem ver, não há uma prática no ato de ver para conseguir captar o que ela pode transmitir, afirmações construídas após terem conseguido elaborar um julgamento estético mais sofisticado da imagem.

Posteriormente, foi proposto que cada sujeito elaborasse uma frase sobre a imagem, a partir das falas que haviam sido ditas até então. Passado cerca de um silencioso minuto, nenhuma frase foi elaborada, os sujeitos continuavam observando atentamente a imagem projetada. Então foi sugerido que os sujeitos dissessem qual seria a temática da imagem. O S.5 foi o primeiro a falar e disse: “Consciência!” Passaram-se alguns instantes, e o S.4 respondeu: “Eu colocaria a *Percepção*!” O S.1, S.2 e S.3 não se pronunciaram, apenas acompanharam o debate. Nota-se que, apesar de o S.5 não ter atribuído um título anteriormente à imagem, a palavra que escolheu como temática corresponde a uma interpretação mais sofisticada da imagem. Quanto ao S.4, anteriormente havia dado como título para a imagem: “O lixo da vida”, e o “Reflexo”. A palavra que passou a atribuir à temática da imagem demonstra que também foi capaz de interpretar a imagem para além de questões formais (associadas ao lixo que aparece e à sombra do casal), transformando em significação (PAVIANI, 1980) aquilo que observou na imagem.

Por conseguinte, a pesquisadora/mediadora perguntou: “Que relações podem existir entre tudo o que foi dito aqui hoje sobre a imagem e nossas realidades?” O S.3 foi o primeiro a responder: “Penso na reciclagem, porque imagina o lixo pode ser obra!” O S.1 destacou: “Acho que um não às drogas!” O S.4 falou: “Que o lixo produzido além de fazer mal ao ser humano, ele acaba afetando todos os outros seres vivos, no caso está ali a representação de dois pássaros!” O S.2 complementou: “Ficou para mim uma nova forma de pensar o lixo, no que ele pode se transformar, por mais que pareça nada...” O S.5 disse: “Penso que temos que ter consciência para o que fazemos no mundo.”

Nota-se, na fala do S.3, que foi capaz ao longo da oficina de perceber que a obra representada pela imagem não foi criada ao acaso; como afirmou inicialmente, ao dizer que só havia sido jogado lixo naquele espaço, passou a perceber que houve uma intencionalidade em ser criada e que nessa intencionalidade reside uma mensagem, especialmente a de que o lixo também pode ser uma obra. Resposta que demonstra que conseguiu, durante a leitura da imagem, construir um significado de acordo com seus próprios esquemas conceituais e conhecimento de mundo. (COLOMER; CAMPS, 2002). Assim como na trajetória de respostas do S.1, há alguém que inicialmente julgou ver também só lixo na imagem, mas que,

ao longo da mediação na oficina e na interação com os outros sujeitos, passou a pensar no que aquele lixo que inicialmente havia visto se *transformava*, construindo uma reflexão própria para a imagem como “[...] um não às drogas”.

As respostas construídas pelo S.4, no decorrer desta oficina, demonstram que sua leitura da imagem foi realizada a partir da interpretação das partes ao todo da imagem. Gradualmente conseguiu estabelecer relações entre os elementos que compunham a imagem, quando desafiado a pensar que relações poderia haver entre eles, refletindo sobre todos esses aspectos, relacionando a produção do lixo como causador de danos aos seres vivos. Também foi capaz de perceber que existe diferença entre olhar e ver algo. Dessa forma, sua evolução durante a oficina demonstra que foi capaz de realizar uma leitura da imagem num processo de compreensão abrangente (MARTINS, 1983), e de permitir-se a uma *abertura* na sua relação com o objeto artístico. (DUFRENNE, 1972).

Ao longo das respostas do S.2, observa-se que inicialmente realizou a leitura da imagem de maneira fragmentada e que aos poucos começou a estabelecer relações da imagem com suas próprias experiências de vida, quando conta da experiência que teve em visita ao Mercosul. No decorrer de suas observações, foi o primeiro a usar o termo *mensagem*, como sinônimo das metáforas da imagem, e da expressão *não saber olhar*, o que demonstra que foi capaz de observar os elementos da imagem, e perceber que esses se relacionam para uma significação maior (PAVIANI, 1980), e que para entendê-los é preciso saber ver! O fato de não ter conseguido criar um título para a imagem demonstra a dificuldade que enfrenta em confiar em sua própria percepção e de dizê-la, sem depender da informação sobre a intencionalidade do artista. Resultado de um ensino de Arte, no qual o estudante é focado mais na *informação* (LARROSA, 2002), do que na experiência estética e no que a obra lhe diz. (BARBOSA, 2008). Já, na fala do S.5, percebe-se que foi capaz de atribuir significações e contextualizá-las com sua própria existência no mundo.

No final da oficina, foi solicitado que os sujeitos relatassem o que foi interessante, o que não foi e o que poderia ser diferente. O S.5 respondeu: “Tudo foi interessante. A análise da obra me fez pensar em muita coisa que não havia percebido!” O S.3 respondeu:

Para mim a oficina foi boa em todos os sentidos, gostei de debater, achei interessante que cada pessoa tem um jeito de ver as coisas e partilhando suas ideias nos ajudamos a pensar e refletir muito mais sobre determinado assunto. Quero que continue assim! (SUJEITO 3).

O S.4 respondeu: “Achei interessante o ponto de vista das pessoas em relação à obra apresentada. O que não foi interessante, não sei... gostei dos pontos de vista que apareceram

hoje!” O S.2 respondeu: “Achei tudo interessante, nada foi desinteressante, nada tem que mudar!” O S.1 disse: “Achei interessante o modo de como o lixo e a sua sombra trouxeram uma mensagem, um novo olhar. Nada precisa ser diferente, pois a obra em si teve um significado forte e reflexivo!”

Ao longo da primeira oficina, foi possível perceber o quanto os sujeitos sentiram-se desafiados a pensar na imagem de arte da Instalação Artística e em criar um julgamento reflexivo sob suas próprias percepções, inicialmente por não se sentirem valorizados para isso, por receberem informações técnicas da obra e da intencionalidade do artista em outras experiências com leitura de imagens, o que facilitava ou induzia a sua interpretação. Porém, conforme desafiados, foram gradualmente conseguindo observar a imagem com uma postura de curiosidade, atentando aos elementos que compunham a obra e construindo significações para o que eles poderiam representar, relacionando isso à própria vida.

Nos quadros a seguir, busca-se demonstrar a evolução entre um primeiro olhar para a imagem e as reflexões que os sujeitos foram capazes de construir:

Quadro 4 – Fala inicial e final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem da Instalação Artística

S.1	Fala inicial	“Lixo ué!”
	<i>Fala final</i>	“Acho que um não às drogas!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 5 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem da Instalação Artística

S.2	Fala Inicial	“O que me chamou atenção primeiro foi o casal, e o que eles estão fazendo, que um está bebendo e um está fumando!”
	Fala Final	“Ficou para mim uma nova forma de pensar o lixo, no que ele pode se transformar, por mais que pareça nada...”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 6 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem da Instalação Artística

S.3	Fala Inicial	“Só jogou lixo no chão! Acho que ele só foi colocando lixo ali e surgiu isso!”
	Fala Final	“Penso na reciclagem, porque imagina o lixo pode ser obra!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 7 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem da Instalação Artística

S.4	Fala Inicial	“A sombra também, foi o que o lixo se transformou.”
	Fala Final	“Que o lixo produzido além de fazer mal ao ser humano, ele acaba afetando todos os outros seres vivos, no caso está ali a representação de dois pássaros!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 8 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem da Instalação Artística

S.5	Fala Inicial	Não deu resposta.
	Fala Final	“Penso que temos que ter consciência para o que fazemos no mundo.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

3.2 A SEGUNDA IMAGEM: FOTOGRAFIA

A segunda oficina foi realizada a partir da imagem de uma fotografia do artista brasileiro Sebastião Salgado,⁶⁷ conforme se pode ver na Fig. 2:

Figura 2 – Os pobres *trabalhadores da terra*, 1983, Sebastião Salgado



Na imagem em preto e branco da fotografia (Fig. 2) de Sebastião Salgado, temos a presença de dois planos visuais. No primeiro plano, vemos a imagem de um pé, e o que

⁶⁷ O fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado nasceu em Minas Gerais em 1944. É formado em economia, mas foi na arte da fotografia que passou a desenvolver significativos trabalhos na área do fotojornalismo, que propõe reflexões sobre temas ligados à vida humana e natureza, marcadas por grande sensibilidade e crítica. Suas obras são reconhecidas internacionalmente.

parece ser uma calçada de pedras. No segundo plano, observa-se a presença de dois pés, sendo que o da esquerda da imagem invade o primeiro e o segundo plano visual. Ambos os pés estão calçando chinelos. Não é possível ver as pernas por inteiro; no entanto, percebe-se que vestem calças com marcas de sujeira, aparentemente barro, sendo que a calça da perna da direita da imagem apresenta um pequeno furo. Não se tem claro na imagem se estes pés pertencem a três pessoas; porém, a perna da direita parece estar mais à frente do que a do meio, o que leva a supor que pertence à mesma pessoa, que teria posto a perna direita sobre a perna esquerda; as características da alça do par de chinelos, e das calças que parece ser de um tecido de *jeans* também confirmam esta suposição. O pé do lado esquerdo da imagem tem a alça do chinelo diferente daquela dos outros pés, assim como a calça que parece feita de um tecido mais maleável do que a outra, o que leva a supor que pertence a uma segunda pessoa. O pé à esquerda da imagem possui unhas muito curtas e aparentemente sujas. O pé do meio, assim como o pé da direita da imagem, não possui unhas tão curtas em relação ao pé da esquerda da imagem, mas da mesma forma estão sujas sendo que os dedos apresentam pequenas texturas de pele mais escuras. No pé da direita, o dedo dois⁶⁸ apresenta uma mancha próxima à unha, que lembra uma ferida. Esse mesmo pé está suavemente acomodado à beirada do lado esquerdo do chinelo.

Nessa belíssima imagem, há a possibilidade de realizarmos diversas interpretações. Apesar de inicialmente vermos pés, eles nos provocam diferentes sensações e lembranças. Propõem-nos um diálogo sobre a dignidade humana diante da exploração, das desigualdades econômicas e sociais, da fome, da dor... E isso nos é perceptível ao vermos o quanto os pés estão calejados, sofridos; o chinelo poderia representar a *desproteção* e angústia de uma existência toda. A terra que se instala embaixo das unhas nos inquieta diante das idas e vindas necessárias à construção da vida, do modo como nos constituímos pelos caminhos. Ao mesmo tempo, essa imagem fala sobre a esperança de seguir em frente, nos provoca a sensação do toque da mão cheia de calos, do cheiro da comida, após um dia cansativo... Fala de um sentido para a existência maior do que aquele que nos prende às obrigações das *pedras frias*, da vida real.

Na construção da oficina, inicialmente disponibilizou-se um tempo para que os alunos olhassem a imagem, após sugeriu-se que falassem da imagem; no entanto, ninguém se pronunciou. A expressão dos rostos demonstrava que tanto o S.1 quanto o S.3 estavam

⁶⁸ Optou-se por contar o número dos dedos a partir do dedão.

impressionados com a imagem, já o S.4, S.5 e o S.2 olhavam para a imagem com curiosidade. Foram disponibilizados alguns instantes para que pudessem observar a imagem.

Após, foi questionado: “Que tipo de expressão artística é a da imagem? Uma Pintura, Fotografia, um Grafite, uma Instalação Artística ou outra?” O S.4 disse: “É uma pintura.” O S.5 disse: “É uma fotografia!” Foi questionado ao S.4: “O que te faz pensar que é uma pintura?” Então respondeu que: “Acho que os detalhes das sombras nos contornos dos pés, que se fosse uma fotografia, acho que não pegaria tão bem! É o meu ponto de vista!” Novamente foi questionado: “E quem acha que é uma fotografia?” O S.5 respondeu: “Eu, ham, mais ou menos o que ela falou, só que eu penso o contrário né... acho que a pintura não pegaria tantos detalhes quanto a fotografia!” Após esse momento, explicou-se que a imagem que estavam vendo era a de uma fotografia do artista brasileiro contemporâneo Sebastião Salgado.

Pode-se observar que o S.4, que afirmou tratar-se de uma pintura, teve certa dificuldade em observar o *realismo* da imagem e associá-lo à fotografia, diferentemente do S.5, que embasou seu argumento a partir da fala do S.4, e conseguiu identificar. Os demais sujeitos não se pronunciaram, apenas acompanharam a discussão.

Por seguinte foi questionado aos sujeitos o que eles viam na imagem. De imediato o S.1 respondeu: “Três pés sujos! Nossa! Este terceiro aqui está acabadinho né! Está faltando a metade do dedo!” O S.5 interrompeu a fala do S.1 e acrescentou: “Como se tivesse uma pessoa com a perna cruzada assim, esses dois pés da mesma pessoa, e aquele de outra! Sei lá, pegou só um pé da outra pessoa e fotografou!” O S.3 disse: “Também acho que são duas pessoas, uma com a perna cruzada e o outro só aparece um!”

A fala do S.1 demonstra que, além de observar os três pés da imagem, lhe chamou a atenção principalmente o estado físico dos pés, limitando-se a isso. O S.5 observou a posição do corpo das pessoas que apareceram na fotografia, o que o S.3 concordou.

Com a intenção de provocá-los a observar mais atentamente a imagem, perguntou-se o que eles viam além dos pés. O S.4 disse: “A calçada!” O S.5 complementou: “O chinelo!” Então perguntou-se: “A fotografia tem cor?” E os sujeitos responderam juntos que não. Na sequência, foi questionado se a ausência da cor provocava algo neles. Somente o S.4 respondeu: “Me remete ao passado, é que antigamente a maioria das fotos eram tiradas em preto e branco... Mas também pode ser uma foto atual, que a tecnologia de hoje proporciona que a foto seja tirada em preto e branco!” Retomou-se a mesma pergunta, mas os demais não responderam, apenas continuaram olhando para a imagem.

Por ocasião de observar a expressão de estranhamento com a imagem, na face dos sujeitos, foi perguntado: “A imagem num todo lhes provoca o quê?” De imediato, o S.1 respondeu com um tom de voz alterado: “Nossa! Me passa uma coisa muito horrível, sei lá... uma coisa nojenta!” O S.5 acrescentou: “Meio que um estado de pobreza, não sei explicar!” O S.1 voltou a falar: “Me passa que a pessoa que tem esses pés não está nem aí para a higiene!” Foi questionado: “Onde você percebe isso?” O S.1 respondeu enfaticamente: “Olha os dedos da criatura! No chinelo desgastado e nas calças meio sujinhas!” Após sua fala, foi questionado: “E se não fosse falta de higiene, o que poderia ser?” O S.1 respondeu de imediato: “Uma doença!” A fala do S.1 demonstra que seu julgamento centra-se na *sensação* que a imagem lhe causou, limitando-se ao próprio gosto, pois não conseguiu realizar uma reflexão mais aprofundada, nesse momento, ao que poderia expressar esses elementos. (PAVIANI, 2010a).

Na sequência, o S.4 consegue realizar as primeiras relações entre os elementos da imagem e o que poderiam representar. No entanto, apesar de imaginar um cenário para a situação da foto, acredita ser somente isso que ocorreu:

Ou também poderia ser os pés de pessoas que voltaram do trabalho! Que pessoas que às vezes não têm ham, tanta condição, infraestrutura e tal, ham utilizam bastante o chinelo, mas não que seja alguma coisa errada ou coisa assim. No meu ponto de vista, são trabalhadores que vão ou voltaram do trabalho e quiseram se descontraír e decidiram registrar o momento! (SUJEITO 4).

Em seguida foi perguntado se a imagem era boa ou ruim. O S.4 foi o primeiro a responder e se pôde observar, por sua resposta, que além da sensação que a imagem lhe causa, já consegue *pensar* sobre ela e por isso a considera boa: “Acho que é uma imagem boa, ham... ham... que faz pensar!” No entanto, o S.2 ainda limita-se à *sensação* que teve com a imagem e em um julgamento de gosto “Do meu ponto de vista é ruim, porque ela me passa pobreza e eu não vejo como trabalhadores, eu vejo como mendigos, porque parece que tem um buraco no segundo dedo do primeiro pé, parece que é uma coisa que se fosse trabalhadores não teria!” Então perguntou-se ao S.2 que elementos na imagem o levavam a dizer que são moradores de rua. O S.2 respondeu: “Talvez a calçada...” Após esse momento, os sujeitos permaneceram em silêncio. Então o S.5 completou a fala do S.2 e disse: “A calça rasgada passa um aspecto de pobreza também. A imagem é ruim para mim, mas não sei explicar o motivo!”, o que demonstra que também julgou a imagem sob a perspectiva da sensação *ruim* que ela lhe provocou; o mesmo ocorre com o S.3: “Para mim é uma imagem ruim, porque me sinto mal vendo ela e... Para mim são mendigos e só!” Com a intenção de provocá-lo a refletir sobre a

imagem, questionou-se o S.3: “O que te faz sentir mal?” Em resposta ele diz: “Que eles moram na rua, sei lá, porque não têm condições...!”

Na sequência foi perguntado: “Por que será que foram fotografados os pés?” Nesse momento pôde-se perceber que o S.2 foi o primeiro a incluir em sua fala a intencionalidade do artista: “Talvez porque ele quisesse passar (se for pés de mendigos), ele queria passar a visão dele da pobreza! Da realidade da vida de algumas pessoas!” Sua fala demonstra que passou a refletir um pouco mais sobre a imagem. Após esse momento, houve cerca de um minuto de silêncio.

Pelo fato de tratar-se de uma imagem que causou desconforto nos sujeitos e com a intenção de identificar quantos sujeitos ainda a julgavam sob o gosto comum, perguntou-se: “Para vocês, uma obra de arte tem de ser bonita? Precisa ter cor? Precisa ser alegre?” O S.4 respondeu que não, os demais sujeitos permaneceram em silêncio. Então perguntou-se o que achavam que teria que ter em uma obra. O S.4 respondeu: “Em minha opinião, arte tem que querer transmitir alguma coisa... ou uma curiosidade, ou um ar de reflexão, ou até um choque de realidade!” Foi-lhe questionado: “Esta finalidade que você diz não corre o risco de reduzir a arte a uma utilidade?” O S.4 respondeu:

A grande parte de obras que eu vi, reduz a... Ou amplia a arte numa coisa maior! Que é o trazer informação para as pessoas! Porque as pessoas passam o dia inteiro vendo pessoas com pés, digamos assim, e nunca pararam para pensar! Podem ser pés de mendigos ou pés de trabalhadores, e olhando assim na imagem tu não tem como saber... Faz pensar... Quem são? O que fizeram? Por que têm os pés assim? (SUJEITO 4).

Nota-se que as fala do S.4 demonstra que se tornou capaz de reconhecer a arte, também por seu aspecto conceitual, pois acredita que há *algo* a ser transmitido, refletido ou abordado nela, e que estas questões associam-se à realidade que vive, ou seja, passou do sentir para o refletir a imagem da fotografia.

Na sequência, o S.5 começou a fazer relações da imagem com sua visão de mundo: “Me lembra de falta de cuidado, é porque na verdade assim, já tenho uma imagem formada do que, como trata-se de pé, um pé cuidado né, um pé limpo, e isso não é um pé limpo e nem cuidado!” Aproveitando a fala do S.5, perguntou-se aos sujeitos qual seria a razão de a imagem ser assim. Houve alguns instantes de silêncio, e o S.5 tentou elaborar alguma resposta: “Não sei, talvez ham... ham..., não sei!”, mas não conseguiu e ninguém mais respondeu.

Então perguntou-se: “Observem atentamente a imagem. E se fôssemos pensar em um significado para ela, que vá além do que disseram inicialmente, o que diriam?” Os sujeitos

permaneceram cerca de um minuto em silêncio, olhando atentamente para a imagem e não responderam ao questionamento. Por saber que o silêncio era em razão de estarem refletindo sobre tudo o que haviam pensado até então, com a intenção de ajudá-los a organizarem suas ideias, solicitou-se que dessem um título à obra da imagem. Passados alguns instantes, o S.2 criou como título, a palavra “Pobreza”, o que demonstra que procurou usar uma palavra que sintetizasse aquilo que sentiu na leitura da imagem. O S.4, no entanto, escolheu como título a palavra *Sociedade*, o que demonstra que continuou a realizar a leitura da imagem contextualizando-a com suas vivências, “[...] porque são pés de pessoas e querendo ou não elas fazem parte da sociedade, seja por um lado bom ou ruim elas fazem parte da construção da sociedade”. Na sequência, o S.1, que inicialmente havia afirmado que se sentia inquieto com a imagem, passou a refletir sobre o porquê de os pés representados na imagem estarem *sujos*, e disse:

Eu daria o título de descaso, como ela falou são pessoas que estão dentro da sociedade, mas ham... Essas pessoas não sei se é porque não têm condições financeiras, mas elas, a higiene delas em si é um descaso total, e nós como temos... Ham um pé arrumadinho, um pé aquilo, também temos descaso com elas, tipo discriminamos muitas vezes um morador de rua.... (SUJEITO 1).

Aproveitando a afirmação do S.1, e com a intenção de entender os caminhos que o levaram a formular a resposta anterior, perguntou-se: “Logo no início da oficina de hoje, você havia pensado nisso? Fale um pouco sobre o que você pensou antes e agora.” O S.1 respondeu: “Nossa! Eu olhei aquilo ali e meu Deus! Fiquei imaginando o que é isso! E por que trouxeram aqui pés sujos! Foi o que pensei!” Sua justificativa demonstra que seu julgamento da imagem passou a ser mais sofisticado, pois não se limitou apenas à sensação da imagem da obra, mas passou a imaginar razões para isso. Além do mais, por não estar habituado a realizar a leitura de imagens como essa, lhe foi espantoso e provocador fazer.

O S.3, como título para a imagem, afirmou não conseguir formular, já que “[...] não vem nada na minha cabeça... Só sujeira, pobreza”. Então foi encorajado para que falasse o que lhe vinha em mente, ele respondeu: “Primeiro pensei em maus-tratos, não sei por que pelo estado dos pés... Daí depois não veio mais nada, não sei, ainda, que título eu daria!” Percebe-se que, apesar de dizer que não sabe qual título dar a imagem, já é capaz nesse momento de imaginar e criar relações reflexivas para a imagem, pois começou a julgar a imagem para além da sensação que lhe provocou.

Por seguinte perguntou-se: “Se vocês vissem essa imagem em outro momento, em outro lugar, como acham que iriam reagir?” O S.1 respondeu: “Acho que não chamaria tanto a

atenção, por conta de que quando vi ela pela primeira vez aqui, eu só pensei: três pés báh sujos!” O S.5 complementou: “Eu acho que não me chamaria atenção, porque eu achei essa imagem mais impactante do que a da outra oficina, por mais que tivesse aquele casal com bebida... Essa é mais forte, ela, sei lá... Ham... dá uma sensação de mal-estar.” Observa-se pelas afirmações anteriores que essa seria uma imagem a qual não parariam para analisar em outro momento, pelo fato de lhes causar uma má-impressão, atitude que poderia mudar, graças à participação na oficina.

Na sequência perguntou-se: “Vocês acham que houve uma intenção por parte de quem fez a obra?” O S.4 foi o único a responder:

Acho que sim, porque a pessoa que tirou a foto, ele deixou claro que ele quer estampar tipo, a realidade da sociedade daquele ambiente em que ele está. Ele quer deixar gravado. Porque se ele fosse fazer um relato do que ele vê com os olhos dele, com a perspectiva dele, não seria tão impactante quanto a foto! Porque a foto cada pessoa vai ter um ponto de vista diferente, e se fosse escrever um texto ou uma descrição do momento seria com as palavras dele, e não teria tanto impacto e significado tanto quanto a foto! (SUJEITO 4).

Com a intenção de ajudá-los a estabelecerem relações da foto com a própria vida, perguntou-se: “Será que vemos no dia a dia coisas que nos dão a mesma sensação que esta foto?” O S.1 pontuou: “Vemos, mas a gente não presta atenção!” O S.4 argumentou: “A realidade não chama tanto atenção quanto à imagem, porque os pés, se estivessem aqui, não chamariam atenção, porque se a gente está na rua, a gente passa de vez em quando, digamos geralmente por pessoas que têm pés assim e a gente não repara!” Então perguntou-se: “Mas por que será que não reparamos essas coisas?” O S.5 respondeu: “É que na verdade os pés que a gente vê pela rua... Eles não estão ali para a gente parar, reparar e pegar os detalhes!” Na sequência, questionou-se: “E o que vocês pensam dessa postura que temos, de não parar para observar os detalhes de algo na vida, na sociedade?” O S.2 falou: “Eu acho que no sentido de que a gente só enxerga o próprio umbigo, que a gente passa por um morador de rua e a gente não repara nele! Ou às vezes atravessa a rua para não passar por ele, por medo!” O S.1 respondeu: “Acho que a gente não para e vê, porque a pessoa vai se sentir constrangida!” O S.5 quis contrapor a ideia do S.1 e disse: “Não só por isso, porque eu não tenho motivo para parar e ficar olhando os pés de alguém na rua!” Percebe-se, ao longo das falas dos sujeitos, que foram capazes de transpor a situação da foto a sua vida de maneira bem *concreta*; o S.2 foi o único a conseguir abstrair a sua interpretação e afirmar que o fato de não observarmos isso advém do egoísmo humano em não querer ajudar o próximo.

Por perceber isso, perguntou-se: “E se esses pés estivessem tratando de outra temática, não só a da situação de passarmos na rua e de vermos os pés dessas pessoas, o que poderia ser?” Após alguns instantes de silêncio, o S.4 foi o primeiro a responder e disse: “O caminho percorrido por eles... Ham, no início eu falei que eram pés de trabalhadores, mas a cena que me veio na cabeça foi deles vindo do trabalho. Eles podem ter parado ou o fotógrafo pode ter tirado a foto sem... Ham ter perguntado ou chamado atenção.” Foi desafiado a pensar pela seguinte pergunta: “Pelo ângulo, pela proximidade e posição da foto, você vê que foi tirada sem permissão?” O S.4 respondeu: “Do jeito como está a foto, os pés, a posição, dá a sensação que o fotógrafo, o responsável pela imagem convidou, perguntou e solicitou a ajuda deles!”

Então perguntou-se: “Vocês veem cenas assim no dia a dia?” O S.1 respondeu: “Eu vejo piores! Meu tio é agricultor e às vezes no final de semana eu vou para lá, daí ele contrata pessoas para trabalhar para ele, tem gente sem perna, com infecção, daí se a gente parar para olhar e pensar em tudo o que passaram é triste!” Foi-lhe questionado: “E quando você diz ‘parar para olhar’, quer dizer que você fica olhando para a perna no caso?” O S.1 respondeu: “Não, é tipo tu olha e começa a pensar, eles ficam meio não querendo ir para teu lado, tipo se esquivando. Acho que ficam pensando que temos dó deles!” Foi questionado: “E o que você acha que isso representa para eles, não só para você?” O S.1 após instantes de silêncio disse surpreso: “Eu não sei!” Foi indagado para todos: “Será que a gente pensa sobre a situação de pessoas assim e nos colocamos em seu lugar?” Ninguém respondeu, passado cerca de um minuto, enquanto os sujeitos olhavam atentamente a imagem, foi questionado: “Existem cenas assim em nossa sociedade? Qual nossa postura diante disso?” O S.4 respondeu alterando a voz para mais aguda:

Descaso! A gente passa e a gente não vê, não dá bola, a imagem nos faz refletir e como a colega disse,⁶⁹ que são pés de trabalhadores, outros disseram que são pés de mendigo, mas a situação como tal, o pé... Que mostra que não tem uma higiene, que não tem um cuidado, então é uma situação que te alarma, pois tu não está acostumado a ver direto, seguido disso! Então chama atenção porque é como dissesse para a população geral ajudar, tomar providências! Ou também pode dizer sobre o que as pessoas estão fazendo, trabalhadores que... Não têm condições e infraestrutura de vida! (SUJEITO 4).

Na sequência perguntou-se: “Será que temos isso em nossa sociedade? Vemos isso realmente?” O S.2 respondeu de imediato:

⁶⁹ Corresponde ao S.1.

Vê a gente não vê, posso dá um exemplo meu. Vindo para a aula, eu moro ali perto do viaduto Bruno Segalla, que ali embaixo tem os moradores de rua, que estão sempre ali. Aí hoje eu passei por ali de ônibus e me chamou atenção os colchões que estavam lá, mas foi uma coisa que eu olhei, me chamou atenção, mas já comecei a pensar em outra coisa! Tipo não parei para ver aquilo! Acho que a nossa relação com isso é de descaso é de indiferença, acho que somos preconceituosos com isso! (SUJEITO 2).

Foi perguntado ao grupo: “E lendo essa imagem, o que podemos ver a mais que talvez não esteja explícito nela?” O S.3 respondeu: “Agora vendo bem, pode ser que sejam os pés de pessoas trabalhadoras, pois só vemos os pés sofridos!” Foi então perguntado: “Em relação a essas reflexões que vocês criaram a partir dessa imagem, que sentido ela teria, seria negativo ou reflexivo para quem vier a apreciá-la?” Após alguns instantes de silêncio, o S.1 respondeu:

Acho que quem tirou esta foto, quis passar uma reflexão, fazer com que as pessoas pensassem sobre o descaso que há, pois são pessoas normais, mas por condições ou por ham... Muitas vezes obstáculos que eles não conseguiram superar de cabeça erguida, eles, tipo... Ham, ah, eu não sou importante, vou me oprimir e retrair só para mim. (SUJEITO 1).

Foi problematizado: “Então para você, essa imagem vai além de ‘pés sujos’ como comentou antes?” O S.1 respondeu enfaticamente: “Isso!” Nesse momento é possível perceber que sua leitura da imagem tornou-se mais sofisticada e reflexiva, superando o julgamento de gosto comum; mas reconhecendo a intencionalidade do artista, formulou seu próprio juízo de valor superando um julgamento superficial.

Na sequência foi questionado: “Será que a leitura dessa imagem acrescenta algo a sua vida?” Sem demora o S.4 foi capaz de relacionar sua interpretação da imagem, com sua vida e criar um juízo de valor.

Alguma coisa precisa mudar! Ham... Se for pessoa que não tem condições, mendigos... Acho que alguma coisa precisa ser feita sobre isso! Se forem trabalhadores, acho que seriam pessoas que não tiveram tantas chances na vida, que poderiam ser incentivadas, que poderiam ter oportunidades de progresso! (SUJEITO 4).

O S.2 continuou a afirmar que para ele tratava-se de pés de mendigos, mas que o que mudou para ele, “[...] foi o que dá para ver por trás dela, que eu pensei um pouco mais...” O que demonstra que percebeu, na imagem, a existência de algo não visto, mais conceitualmente presente ali.

Foi perguntado diretamente ao S.3, se ele era capaz de ver além de pés fotografados. Em resposta, disse com uma expressão de alegria no rosto:

Agora eu consigo... Nossa! Eu consigo ver até a cara deles! Primeiro eu pensei que sim, são mendigos, e que são todos sujos e malcuidados, mas depois pensei que, como a gente só está vendo pés, pode ser qualquer pessoa, não precisa ser mendigo mesmo! (SUJEITO 3).

Apesar da pergunta ter tido outra intenção, a resposta do S.3 demonstra que foi capaz de criar um cenário na imaginação, em que formulou a imagem total dos personagens da foto, para além dos pés ali representados, e que isso lhe foi significativo, ao passo que conseguiu abstrair, e formular um julgamento, como se pode ver em sua resposta, quando questionado sobre que reflexões poderia fazer a partir disso.

Ham... Acho que a gente tem que, não digo ajudar, quer dizer, meio que ajudar! De repente tem alguma forma que a gente pode ajudar pessoas que passam por isso... (SUJEITO 3).

Na sequência, fez-se a pergunta: Que temática ou título o S.3 daria para a imagem? Esse disse: “Acho que não tiveram oportunidade, mas não sei o título!” Após alguns instantes de silêncio, o S.5 também foi capaz de elaborar um juízo de valor mais sofisticado, e de relacioná-lo à sua realidade, além disso, vê-se por sua afirmação o quanto a interação (VIGOTSKY, 2010) entre os sujeitos não é indicativa de que um copia a ideia do outro, mas que durante a mediação ocorrem processos internos, que se efetivam por essa razão.

Não estou vendo a imagem como no início, porque assim, pelo fato de cada um ter um ponto de vista, acaba colaborando e modificando a primeira ideia que você tem! De primeira assim, eu só olhei e os três pés enfim, nem pensei no que o artista... Né, enfim o fotógrafo quis passar com a imagem que ele tirou. Mas depois de ouvir a opinião de cada um, ham... Deu para perceber que realmente isso fala da realidade de muitas pessoas né! Que, sei lá... Sem condições enfim, que alguém não teve cuidado com elas! (SUJEITO 5).

Na sequência foi questionado ao grupo: “Por que será que a fotografia foi retirada somente dos pés?” Passado alguns instantes de silêncio, o S.4 respondeu: “Para colocar um ponto de interrogação na gente! Se a gente visse a pessoa inteira a gente teria uma opinião formada, ou bem mais formada, em relação a ver só os pés!” Foi questionado: “E será que os pés não querem dizer algo, por aparecerem só eles?” O S.4 respondeu: “Foi para chamar atenção para eles, se fosse uma pessoa inteira, talvez causasse menos impacto que só os pés!”

Para encerrar a oficina, foi solicitado que os sujeitos relatassem o que foi interessante, o que poderia ser diferente e o que não foi bom. A fala do S.1 afirma que foi capaz, ao longo da oficina, de criar julgamentos para a imagem mais sofisticados, independentemente de ter gostado ou não dela; percebendo a existência de metáforas na imagem, disse: “Foi interessante pensar além da imagem. Para mim foi tudo interessante!” O

S.2 disse ter achado “[...] interessante poder refletir sobre a imagem!” O que também demonstra que percebeu que uma imagem de obra de arte pode ser refletida (pensada), não apenas julgada pelo gosto comum. O S.3 apenas disse: “Foi interessante!” E o S.4 falou: “Achei interessante o ponto de vista de cada um em relação à imagem!” Já o S.5 destacou que a oportunidade da oficina ajudou-o a pensar a realidade na qual vive e sua relação nesse espaço. A fala demonstra que foi capaz de ver a imagem e trazer o mundo para ela (CHAUI, 1988) transformando os elementos dela em significação (PAVIANI, 1980).

Achei interessante ham... Tudo, ham acho que eu nunca teria parado para analisar pé de ninguém, mas enfim, me ajudou a chegar algum ponto, me fez pensar na sociedade a qual eu vivo e que talvez eu pudesse ser alguém um pouco melhor do que eu sou! É uma imagem bastante impactante! (SUJEITO 5).

Pôde-se perceber que, ao longo dessa oficina, os sujeitos foram capazes de aprimorar sua percepção estética na relação com a imagem da qual leram, progredindo da sensação que ela lhes provocou para a reflexão do que poderia representar. Foi possível perceber a incorporação de uma atitude ética diante das interpretações que criaram, demonstrando-se inquietos e críticos com a situação de pessoas que enfrentam dificuldades na sociedade. Nos quadros das falas a seguir, pôde-se perceber essas mudanças:

Quadro 9 – Fala inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem da Fotografia

S.1	Fala Inicial	“Três pés sujos! Nossa! Este terceiro aqui está acabadinho né! Está faltando a metade do dedo!”
	Fala Final	“[...] quem tirou esta foto quis passar uma reflexão, fazer com que as pessoas pensassem sobre o descaso que há, pois são pessoas normais, mas por condições ou por ham... Muitas vezes obstáculos que eles não conseguiram superar de cabeça erguida, eles, tipo... Ham, ah, eu não sou importante, vou me oprimir e retraindo só para mim”.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 10 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2 sobre o que via na imagem da Fotografia

S.2	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“[...] a gente só enxerga o próprio umbigo, que a gente passa por um morador de rua e a gente não repara nele! Ou às vezes atravessa a rua para não passar por ele, por medo!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 11 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem da Fotografia

S.3	Fala Inicial	“Para mim é uma imagem ruim, porque me sinto mal vendo ela e... Para mim são mendigos e só!”
	Fala Final	“[...] De repente tem alguma forma que a gente pode ajudar pessoas que passam por isso...”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 12 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem da Fotografia

S.4	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Alguma coisa precisa mudar! Ham... Se for pessoa que não tem condições, mendigos... [...] alguma coisa precisa ser feita sobre isso! Se forem trabalhadores, acho que seriam pessoas que não tiveram tantas chances na vida, que poderiam ser incentivadas, que poderiam ter oportunidades de progresso.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 13 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem da Fotografia

S.5	Fala Inicial	“Meio que um estado de pobreza, não sei explicar!”
	Fala Final	“Não estou vendo a imagem como no início [...] Deu para perceber que realmente isso fala da realidade de muitas pessoas né! Que, sei lá... Sem condições enfim, que alguém não teve cuidado com elas!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

3.3 A TERCEIRA IMAGEM: GRAFITE

A terceira oficina foi realizada a partir da imagem de grafite do artista anônimo Banksy,⁷⁰ Fig. 3. A arte do grafite⁷¹ foi escolhida pelo fato de estar mais próxima da realidade das estudantes. No entanto, essa manifestação, ainda é entendida como algo *menor*, apesar de ser considerada uma expressão artística nas artes visuais (*street art* ou arte urbana).

Figura 3 – Sem título, Banksy



Na imagem da Fig. 3, pode-se observar que o artista escolheu uma parede em uma esquina⁷² para grafitar e utilizou apenas a cor de tinta preta. Temos a representação de uma menina de vestido, que segura um guarda-chuva com a mão esquerda, na altura do peito. Seu braço direito parece estar estendido para fora da área do desenho do guarda-chuva, com a palma da mão virada para cima. O guarda-chuva está à frente da imagem da menina, com o cabo que se estende para cima de sua cabeça. Observam-se algumas linhas verticais que saem do que seria a parte de trás do guarda-chuva, sendo que algumas delas, se estendem até o chão da parede onde está o grafite. As pernas da menina não são representadas totalmente, sendo que, na altura do que seriam os joelhos, a pintura foi interrompida. Percebe-se que, no rosto da menina, há cabelos que caem sobre sua testa, sugerindo ser uma franja, é possível vermos a

⁷⁰ Banksy é o pseudônimo de um artista anônimo britânico, que não se sabe ao certo quem é. Em seus grafites é possível identificar características de humor, que satirizam temas ligados à vida social e política das pessoas. Seus grafites são geralmente desenvolvidos a partir da técnica do estêncil (molde produzido com algum material resistente) e podem ser encontrados em cidades como Inglaterra e Nova Iorque.

⁷¹ Para maiores esclarecimentos sobre essa expressão artística, sugere-se a leitura de: RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação & cia..* São Paulo: Annablume, c1994.

⁷² Para melhor visualização do espaço físico (esquina) aonde esse grafite foi realizado, sugerimos verificar em Anexo D.

parte de baixo da orelha do lado esquerdo. Seus olhos estão levemente movidos para cima, à esquerda, e seus lábios estão sutilmente entreabertos.

A partir da leitura e apreciação dessa imagem, há a sensação de algo a nos inquietar; afinal, por que uma criança? Por que grafitada em uma esquina? Por que segura um guarda-chuva? Por que um de seus braços estende-se para fora? Por que essa expressão em seu rosto? Poderia-se dizer que, simplesmente, trata-se da representação de uma menina, que está verificando se a chuva parou ou não, mas se pode ir um pouco além. A imagem trata da transitoriedade das etapas da vida e de seus sentidos, da vida que construímos, mas não nos sentimos nesse processo e, por isso, passa como a chuva. Trata da ideia de infância que temos hoje, cada vez mais podada para a “adultização” do corpo, dos hábitos, valores (isso é perceptível pelas pernas não representadas totalmente). Podemos refletir, também, sobre a infância *afogada*, de crianças que mendigam pelas esquinas atrás do sustento de sua própria fome, vícios... e que, por tudo o que passam, têm seus sonhos e o *olhar* petrificados pelas paredes do mundo.

Na oficina, inicialmente, foram disponibilizados alguns momentos para que os sujeitos olhassem para a imagem. Posteriormente, a pergunta problematizadora que deu início a esta oficina⁷³ foi: “O que vocês estão vendo na imagem?” Houve alguns instantes de silêncio. O S.2 respondeu: “Um grafite!” Foi perguntado: “Por que é um grafite?” O S.2 respondeu: “A parede, e o jeito tipo os pés dela ali que está esfumado!” Foi-lhe sugerido explicar sua afirmação, o S.2 então disse: “Tipo que nos grafites, fica assim...” Foi questionado: “O que difere um grafite de uma pintura?” O S.2 disse: “O estilo de tinta, o grafite é na rua na parede!” Após esse momento foi explicado pela pesquisadora/mediadora, que a presente imagem era a de um grafite, realizado pelo artista britânico Banksy.

Por seguinte foi questionado: “O que mais vocês identificam na imagem?” O S.4 respondeu: “Não tem chão!” E continuou: “Parece chuva, é chuva?” Foi indagado: “Que outro elemento do grafite pode afirmar ou negar sua pergunta?” Então o S.4 respondeu: “O guarda-chuva e os riscos, não é bem isso, mas o fundo atrás da menina!”

Na sequência, foi perguntado aos sujeitos se já haviam visto algum grafite. O S.4 respondeu que não, mas porque considera-se difícil nunca ter visto um grafite, uma vez que a cidade está repleta de lugares grafitados, repetiu-se a pergunta, e então ele respondeu: “Eu já devo ter visto, mas não lembro. É aquelas letras que têm nos muros?” Pela resposta que deu, evidenciou-se a hipótese de os sujeitos não saberem diferenciar o que seria um grafite e

⁷³ O S.1 não esteve presente durante a realização desta oficina por motivos particulares.

pichação, então perguntou-se: “Fica claro para vocês o que é grafite e o que é uma pichação?” Apesar de todos os sujeitos terem respondido que sim, como o S.4 que disse: “Grafite é arte!”, perguntou-se o que diferenciava um grafite de uma pichação. Em resposta o S.4 disse: “Acho que pichação é mais onde ham... Digamos que estraga, não bem isso, mas alguma coisa que não traz um sentido, que não traz uma mensagem!” Posteriormente, o S.3 completou: “Ah, o grafite é um desenho, uma imagem tipo assim... e pichação é mais nomes e riscos, sei lá!” O S.2 acrescentou: “Para mim o grafite é uma arte de expressão, ham e a pichação também, não ham... Ham... Não considero arte, mas também é uma forma de expressão, porque muitas vezes a gente vê frases tipo de protesto na rua e é pichação!”

Como percebeu-se que o grafite era um tema que despertava atenção nos sujeitos, mas que nem todos tinham clara a diferença dele com pichação, e por tratar-se de algo importante para a continuação da oficina, perguntou-se se já haviam estudado sobre isso na escola”. O S.2 afirmou que não, mas que tinha amigos grafiteiros; já o S.5 falou: “Acho que em Literatura, lembro que para explicar a diferença de grafite e pichação, ela levou uma imagem dos dois!”

Na sequência, provocou-se novamente os sujeitos a pensarem sobre quais seriam as diferenças entre o grafite e uma pichação e se a autorização para realização seria algo importante. O S.4 respondeu: “Acho que sim, pois você está consciente do que vai ser feito.” O S.5 concordou com a resposta do S.4; no entanto acrescentou: “[...] no meu caso eu aceitaria *assim*, não a pichação!” Quando provocado a explicar o que queria dizer com o termo *assim*, apenas sorriu e não respondeu. Na sequência, o S.2 tentou explicar a expressão do S.5 e disse apontando para a imagem do grafite: “*Assim*, um desenho bonito!” O S.5 concordou com a cabeça, o que inicialmente demonstrou que o fato de lhes ser uma imagem *bonita* bastaria para ser grafitada sem sua permissão, pois *gostou* dela. No intuito de desestabilizar sua afirmação (limitada no julgamento do gosto), perguntou-se: “Então se fosse bonito, tudo bem em aparecer em sua casa sem sua autorização?” O S.2 confirmou que sim com a cabeça, todavia o S.5 demonstra, no argumento a seguir, que não lhe bastaria ser bonita, pois teria que ter uma mensagem nela, o que indica que aperfeiçoou seu julgamento estético para além de seu gosto, como se pode ler:

Não pelo fato de ser bonito, é que a pichação está ali e não vai estar passando nenhuma mensagem para ninguém, vai chamar atenção por uma coisa feia, no caso, tipo sei lá, mesmo que seja o nome de uma pessoa, não que o nome seja feio, enfim é sem propósito nenhum, já essa imagem, ham é interessante, além de ser bonita, ela deve passar alguma mensagem que eu ainda não sei! (SUJEITO 5).

Posteriormente, o S.2 também demonstrou dar importância à mensagem que há em um grafite (obra) como o S.5 havia dito; entretanto disse:

Eu descordo, porque muitas vezes tem frases legais, que fazem a gente pensar, e é muito mais fácil a gente lê a frase, do que vê uma imagem dessa e parar na frente para ficar analisando! Não deixa de ser um vandalismo a pichação, só que não é tipo só alguns rabiscos! (SUJEITO 2).

Percebe-se, em sua fala, que reconhece a existência de certa dificuldade durante a leitura de uma imagem, diferente do código alfabético, o que demonstra que passou a perceber, em relação às outras oficinas, que uma imagem também pode ser lida (analisada), a partir de seus próprios códigos. (DONDIS, 1991).

Aproveitando sua afirmação, foi questionado se a pichação de algo também poderia fazer pensar. Em resposta, o S.5 disse: “Depende, um pichador que coloca uma frase lá, com certeza quer fazer alguém pensar, dependendo da frase, mas um que vai lá e picha a sigla de um bonde é por vandalismo...” No intuito de situar os alunos sobre a história do grafite, e ajudá-los a perceber as principais diferenças para a pichação, já que nem todos lembravam ou já haviam estudado sobre, foi dito aos sujeitos: A história do grafite iniciou pelas pinturas rupestres, lá na Pré-História, mas nem sempre as pessoas sabem diferenciar aquilo que é uma agressão ao patrimônio como a pichação, com a arte do grafite, por mais que possamos achar bonito uma pichação!

Posteriormente ao comentário, o S.2 perguntou qual seria o motivo de não haver os pés na imagem. Então foi colocado: “Ótimo, vamos continuar por aí! Por que não há pés?” Houve alguns instantes de silêncio; na sequência o S.3 disse sorrindo: “Eu acho que a pessoa que estava fazendo isso teve que fugir e não terminou o desenho!” Então perguntou-se se seria essa mesma a razão; o S.5 disse: “Eu acho que foi um desenho autorizado, mas não sei porque não há pés!”

Com a intenção de ajudá-los a pensar sobre isso, perguntou-se como eles imaginavam que foi o procedimento para fazer o grafite; como não houve respostas, foi questionado se eles já haviam visto alguém fazer um grafite. O S.2 disse: “Ela parece ser aqueles, que eles usam as formas,⁷⁴ porque as linhas são muito finas!” Pelo fato de os outros sujeitos não saberem o que o S.2 quis dizer com a palavra *forma*, foi explicado que tratava-se da técnica do estêncil, que se utiliza de um suporte de papel grosso, em que é vazado algum desenho por meio do recorte.

⁷⁴ O S.2 está referindo-se à técnica do estêncil.

Após, perguntou-se se conseguiam identificar a localização do muro na imagem. O S.2 disse: “Em uma esquina... ou não, pode haver um espaço entre isso e a outra casa!” Então retomou-se a questão inicial e foi perguntado o que havia representado na imagem. O S.3 foi bem lógico: “Uma menina segurando um guarda-chuva!” Já o S.5 observou que “só está chovendo de um lado do guarda-chuva!” Propositamente perguntou-se de qual lado estava chovendo, e o S.5 disse: “Ao meu ver, só atrás dela, porque ela está com a mão para fora e não há chuva nenhuma!”

Na sequência perguntou-se: “O que vocês imaginam que há na frente do grafite?” Houve alguns grunhidos de voz, mas ninguém respondeu. Passados alguns instantes, o S.5 falou: “A rua!” Então questionou-se sobre qual era a posição do corpo da menina na imagem. “Reto com o braço esticado segurando o guarda-chuva!” O S.5 complementou: “Ela não está de frente, está um pouco virada assim.” Então perguntou-se sobre qual seria a expressão do rosto da menina. De imediato o S.2 respondeu que triste, o S.5 disse séria, o S.4 falou preocupada, e para o S.3 a menina estaria com uma expressão normal. Solicitou-se, então, que cada um argumentasse a resposta que haviam dado, o S.5 foi o primeiro a falar, “Não sei, talvez deve estar pensando ham... Pensando não, porque é uma imagem, mas tipo ham por que está chovendo só do meu lado? Porque ela está com a mão assim e não tem nada!”. O S.2 disse:

Acho que é o mesmo motivo, eu vejo ela triste e acho tipo, sei lá, por um motivo também como ela falou, que está chovendo só do lado dela, mas eu vejo isso, como tipo essa chuva que tem atrás dela, como... Ham... Ham tipo, como se fossem problemas ou alguma coisa assim! (SUJEITO 2).

Por perceber que o S.2 foi capaz de atribuir um significado simbólico aos elementos da imagem do grafite, solicitou-se que falasse mais sobre sua percepção, então continuou: “Tipo, é uma chuva que está nela em si... e, sei lá como se fossem os problemas dela ali, e ela está com a mão para fora vendo que o resto não tem, ou que não são os mesmos que ela!” O S.5 interrompeu a fala do S.2 e disse: “E não são pingos de chuva, é muita chuva!” O S.2 continuou: “É uma tempestade.” Pediu-se que explicasse sua afirmação, no intuito de que pudesse estabelecer relações entre todos os elementos que compunham a imagem. Então ele continuou: “O preto e branco, ham o rosto dela, a escuridão da parte interna do guarda-chuva, ham e ela está toda de preto!”

Posteriormente, o S.4 foi capaz de imaginar o que a expressão do rosto da menina lhe significava: “Para mim ela está preocupada, porque parece pensativa, ela está tentando resolver algum problema!” Com a intenção de ajudá-lo a continuar a estabelecer reflexões

entre os elementos da imagem, foi perguntado onde via a representação do problema. Então respondeu:

A expressão do rosto dela parece demonstrar isso! E a mão esticada dela é porque está querendo ajuda! Ela está querendo ajuda para resolver seus problemas, a gente geralmente pensa que todos os nossos problemas são o fim do mundo e não são! Não quando tem alguém que te ajude e te mostre que não é o fim do mundo! (SUJEITO 4).

Com a mesma intencionalidade anterior, foi provocado a explicar onde via a representação da ajuda. Então respondeu que foi “no jeito como a mão está grafitada, porque se não, não iria aparecer nessa posição!”

Percebe-se, ao longo das falas do S.4, que tornou-se capaz de voltar seu olhar para os elementos da imagem e desafiar-se a refletir sobre o que poderiam significar, naquilo que se expressou através deles. (PAVIANI, 2010a).

Na sequência da oficina, retomou-se a perguntar qual seria (e se haveria) a razão da ausência dos pés da menina. O S.4 foi o primeiro a se pronunciar e continuou a construir e expressar suas reflexões e disse: “Porque é algum problema que está longe da realidade!” Solicitou-se que explicasse sua afirmação; então ele continuou:

Eu aprendi que quando a gente está fazendo um desenho, a gente faz com o chão! E daí acho, que quando não tem o chão... Ham é alguma coisa que não é da realidade, ou um problema assim, que é real mas está distante, mesmo assim afeta as pessoas! (SUJEITO 4).

Nota-se que, para construir suas reflexões, o S.4 passa a relacionar aprendizagens construídas anteriormente, o que indica o quanto suas experiências perceptíveis de mundo (MERLEAU-PONTY, 1971) são bases no desenvolvimento de seus juízos de valor.

Posteriormente, o S.2 disse: “Eu acho que a falta dos pés tem alguma coisa a dizer, mas não sei o quê!” Por saber que já havia criado, anteriormente, reflexões, foi desafiado com a seguinte orientação: “Relembre aquilo que você falou antes e tente relacionar com isso!” Passaram-se alguns instantes de silêncio, até que respondeu: “Eu não consigo ver ligação na falta... Ham, ou sim! Ela pode estar presa em algum lugar, tipo como se ela não tivesse pés para sair!” Foi sugerido que o S.2 falasse um pouco mais sobre sua afirmação, porém o S.5 interrompeu e disse: “Parece que ela não tem algo ou alguém em quem se apoiar!” Após sua fala, com a finalidade de desafiar-lo a continuar a refletir sobre a imagem, foi sugerido que relembresse o que havia dito anteriormente e relacionasse ao que disse. Passaram-se alguns instantes até que elaborasse uma resposta, a qual percebe-se que se deu conta da existência de significados que aquele elemento poderia ter. Disse:

É que na verdade, os pés é bem complicado, porque você pode pensar várias coisas, ou isso que eu falei sobre o apoio, ou que os problemas, como ela falou,⁷⁵ parece que estão consumindo ela, como se ela estivesse desaparecendo ali! (SUJEITO 5).

Então o S.2 continuou a falar, demonstrando-se capaz de criar reflexões mais sofisticadas para a imagem.

Eu havia dito que era como se ela estivesse isolada e a chuva representando os problemas, caindo só em cima dela, e que ela está triste por isso! E talvez ela esteja sem os pés, porque ela não consegue sair dali, como se estivesse ham, trancada dentro daquele mundo... (SUJEITO 2).

Na sequência da oficina, propôs-se aos sujeitos: “Vamos imaginar essa imagem como uma cena real; observem a posição da representação do corpo da menina e onde o grafite foi feito. Que relações pode haver nisso?” Passaram-se alguns instantes e o S.4 respondeu:

Ela pode estar pedindo ajuda ou dinheiro, porque infelizmente o que acontece é que tem crianças com pouca parte financeira, no caso, elas se obrigam a sair na rua pedir, em dias de chuva, sol, estão na rua, mas acho que não é bem esse ponto, acho que elas querem ajuda para melhorarem de vida, seja com dinheiro, alimento... (SUJEITO 4).

Após esse momento, houve cerca de meio minuto de silêncio, então perguntou-se para onde a representação da menina poderia estar olhando. O S.2 respondeu: “Como se estivesse olhando para um adulto, porque ela está olhando para cima!” O S.4 completou: “Ela é uma criança baixinha, então o ponto de vista dela é para cima, pode ser para alguém mais alto, para o céu...” O S.5, por sua vez, interpretou o que aquilo poderia significar e disse: “É como se ela estivesse cobrando de Deus o motivo da chuva, por causa do olhar dela para cima!” Com a intenção de identificar se a resposta que criou limitava-se ao fato de a chuva corresponder literalmente à chuva, sem haver um simbolismo por trás disso, desafiou-se para que relacionasse sua resposta com o que havia dito antes. Então falou: “Ela está séria pelo fato de que a chuva está só para ela, e para o externo não. Como se ela estivesse cobrando de Deus a razão de mandar a chuva só para ela!” Apesar de não deixar isso claro em sua resposta, suas falas anteriores demonstram que a chuva seria a representação dos problemas. Após esse momento, o S.2 acrescentou: “Os problemas dela poderiam ser causados por pessoas!”

Seguindo, desafiou-se os sujeitos a darem um título para a imagem. Diferentemente da primeira oficina, em que não conseguiu elaborar um título por não saber qual havia sido a intenção do artista, o S.2 sentiu-se confiante na leitura que fez da imagem e atribuiu um título

⁷⁵ O S.5 está referindo-se à resposta anterior do S.2.

em que demonstrou-se capaz de relacionar e elevar os elementos da imagem, para uma significação metafórica e disse: “A *tempestade*, porque a tempestade que a gente fala, não é só de chuva, a gente usa a tempestade, como em relação a problemas também!”

No título e na justificativa do S.4, também evidencia-se que foi capaz de criar um juízo de valor que ultrapassou as respostas de gosto e preferências pessoais (DONDIS, 1991), criando uma significação mais universal para a imagem

O título que eu daria seria *mil fases*, porque pode ser chuva, pode ser os problemas dela, pode ser ela pedindo ajuda, ela se perguntando o porquê, pode ser tudo ao mesmo tempo, pode ser misturado, uma confusão de sentimentos e tudo o que faz parte da vida dela, pode ser mil sentidos dentro de uma coisa! (SUJEITO 4).

Na sequência, a fala do S.5 demonstra, pelo título que elaborou e em seu argumento, que foi capaz de interpretar os elementos da imagem. “O título seria *pedido*, porque a imagem passa isso, ela está pedindo algo, tanto na mão como no olhar dela!” O S.3 não falou.

Após, no intuito de verificar se os sujeitos já conseguiam desvincular-se da necessidade de saber certas informações sobre a obra, como suporte único, para conseguirem elaborar suas próprias reflexões, questionou-se se a interpretação que construíram da imagem teria que ser a mesma do artista. A resposta do S.4, “acho que não! Acho que aí que está o bom, porque não quer dizer que o motivo que ele fez, seja menos importante do motivo que eu vejo! Acho que os dois motivos juntos são mais importantes ainda!” demonstra que sente-se valorizado em poder falar de suas reflexões sobre a imagem, independentemente de conhecer ou não a intencionalidade do criador de uma obra.

Após, perguntou-se que reflexões (e se haveria) eram possíveis de se estabelecer entre a imagem e o meio social de cada um. O S.4 disse: “Que na sociedade que a gente vive há crianças assim... tem crianças no centro pedindo esmola, que batem em sua casa pedindo comida, roupa...” Fala que indica que foi capaz de relacionar suas reflexões com sua própria realidade. O S.2 respondeu:

A relação que eu fiz com a imagem é que sou uma pessoa fechada, não gosto de falar de meus problemas para os outros e isso acaba caindo só sobre mim. Eu vejo dessa forma. Eu me colocando ali, eu vejo o braço dela como se fosse o meu, e que as outras pessoas não têm os mesmos problemas que eu! (SUJEITO 2).

Com a intenção de entender a metáfora que atribuiu ao braço da menina do grafite, solicitou-se que falasse um pouco mais sobre isso. Então respondeu:

O braço que está para fora, num pedaço tem a chuva, que dá a impressão de estar dentro do guarda chuva e não fora. A visão que eu tenho, é que ela está colocando o braço para fora e está vendo outra realidade, outros problemas que não os dela. O

resto do corpo está dentro do mundo dela, entre aspas! Acho que chove só dentro, porque seria a tempestade dela! (SUJEITO 2).

Pela fala do S.2 é possível perceber aquilo que Merleau-Ponty (1999a) define como experiência perceptiva que construímos na relação com/no mundo, e que não nos desvincilhamos do que somos, do que vivemos, do que sentimos ao apreciarmos uma obra ou imagem de arte, e isso não nos torna menores, pelo fato de estabelecermos essas relações a partir de nossas próprias experiências, mas nos ajudam a nos distanciarmos reflexivamente de nós mesmos (mas ainda em nós) e de criarmos meios de entender e dar sentido a nós mesmos, a nossa vida.

Já para o S.5, suas reflexões possibilitaram-no interpretar que, “todo mundo passa por problemas, né... e, eu particularmente, quando tenho problemas não gosto de falar, mas quando eles são de mais, eu peço ajuda, vejo os problemas que o mundo tem na imagem!” O S.3 disse: “Vejo essas coisas na rua, crianças pedindo ajuda, faz pensar sobre isso...” Fala que demonstra, que ao final da oficina foi capaz de relacionar os elementos da imagem, a um nível metafórico, a partir de suas experiências de vida.

No final da oficina, foi solicitado aos sujeitos que falassem sobre o que acharam interessante ou não e o que poderia ter sido diferente. Inicialmente, o S.2 falou: “Acho muito interessante o modo como estão ocorrendo as oficinas, não precisa mudar nada!” Os outros sujeitos concordaram e não acharam necessário falar, então foi encerrado o encontro.

Ao finalizar a oficina de leitura de imagem do Grafite, pôde-se perceber que houve um maior interesse por essa expressão artística pelos sujeitos, por ser a que disseram estar mais presente em suas realidades. Nota-se também, que a imaginação, problematizações da realidade e construção de significados próprios, esperados para a leitura de imagens de arte (BARBOSA, 2008) foram alcançados pelos sujeitos. O que mais uma vez torna claro que, quando provocados a irem além da sensação sentida pela expressividade de uma obra, para observar mais atentamente e criar reflexões sobre isso, as estudantes sofisticam sua própria percepção estética. Nos quadros abaixo, podemos verificar algumas dessas mudanças:

Quadro 14 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem do Grafite

S.1	Fala Inicial	Não estava presente.
	Fala Final	Não estava presente.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 15 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem do Grafite

S.2	Fala Inicial	“Um grafite!”
	Fala Final	“A relação que eu fiz com a imagem é que sou uma pessoa fechada, não gosto de falar de meus problemas para os outros e isso acaba caindo só sobre mim. Eu vejo dessa forma. Eu me colocando ali, eu vejo o braço dela como se fosse o meu, e que as outras pessoas não têm os mesmos problemas que eu!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 16 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem do Grafite

S.3	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Vejo essas coisas na rua, crianças pedindo ajuda, faz pensar sobre isso...”.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 17 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem do Grafite

S.4	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Que na sociedade que a gente vive há crianças assim... tem crianças no centro pedindo esmola, que batem em sua casa pedindo comida, roupa...”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 18 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem do Grafite

S.5	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Todo mundo passa por problemas, né... e, eu particularmente quando tenho problemas não gosto de falar, mas quando eles são de mais, eu peço ajuda, vejo os problemas que o mundo tem na imagem!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

3.4 QUARTA IMAGEM: PINTURA

A quarta oficina, foi realizada a partir da imagem (Fig.4) da pintura: *Mulher que chora*, do artista Pablo Picasso.⁷⁶ Essa imagem foi escolhida sob o critério de ser uma pintura cubista e que não segue os padrões da arte clássica (simetria, equilíbrio, etc.). Foi usada na última oficina propositalmente, com a intenção de desafiar a percepção dos sujeitos, para uma leitura que pudesse *conectar-se* aos sentidos mais metafóricos da imagem, para além do julgamento de gosto comum.

Figura 4 – *Mulher que chora*, 1937, Pablo Picasso



Nessa imagem, pode-se observar a figura planificada de uma mulher, que leva as duas mãos à altura da boca, onde aparecem os dentes quase cerrados. O formato dos olhos é arredondado e não é possível identificar ao certo que imagens são retratadas em seu interior. Do canto do olho direito, é possível identificar a presença de uma linha, que faz uma curva e desce até o final da orelha, terminando em um pequeno ponto, parecendo ser uma lágrima. Os cílios são grandes, sendo que fazem quase totalmente o contorno dos olhos. A sobrancelha do lado direito do rosto é larga e inclina-se verticalmente para a direita, já a sobrancelha do lado esquerdo é mais fina, porém também se inclina na vertical para a esquerda do rosto. No lado direito do rosto da mulher, aparecem linhas que saem da parte de cima da cabeça e sinuosamente descem até pouco abaixo do pescoço, representando fios de cabelo. Nesse mesmo lado, há a representação de uma orelha, dividida em duas partes por um ponto no meio. Sobre a cabeça da figura da mulher, há o que parece ser um chapéu. As cores utilizadas variam, sendo que, no fundo da figura da mulher, há tons que vão do laranja avermelhado ao

⁷⁶ Picasso (1881-1973) foi um artista espanhol, que desenvolveu criações na área da pintura, escultura e gravação; é considerado um dos mais importantes artistas do século XX. Suas obras podem ser divididas em fases, conforme a predominância de certas cores. A fase azul (191-1904), em que aparecem temas ligados à tristeza e melancolia, e a fase rosa (1905-1907), em que pinta acrobatas e arlequins. Após ter sido influenciado pela liberdade de criação da arte africana; em 1907, com a obra *Les Femmes d'Alger*, inicia a criação de obras com uma estética cubista, que se fundamenta na representação em um só plano e desconstrução da representação da harmonia clássica de figuras e da realidade.

amarelo-claro. No rosto da mulher aparecem as cores amarelo, tons de roxo e verde. A parte quase central da imagem, onde aparece parte da mão direita, do queixo, da boca e do nariz da mulher, se sobressai por ser de outra cor e estar delineada como se fosse à parte, de uma outra pintura, nessa mesma parte é possível ver pontos que lembram lágrimas.

Essa imagem nos proporciona, no primeiro momento, certo estranhamento quanto a sua configuração, justo por pertencer ao estilo cubista. Esse estranhamento proporciona sensações ligadas à angústia e desespero. Somos inicialmente levados a olhar para a parte quase central da imagem, que se sobressai pela cor e forma; ali vemos uma boca que expressa certo desespero, mais acima vemos lágrimas que escorrem dos olhos arregalados e intensamente expressivos que choram. Em sua totalidade, pode-se dizer que a imagem desperta em nosso íntimo sensações e reflexões ligadas aos desgostos da vida, da morte, das guerras; nos faz lembrar da finitude humana e do quanto estamos propícios ao *fim*.

Na oficina inicialmente foram disponibilizados alguns instantes para que os sujeitos pudessem observar a imagem. A primeira pergunta problematizadora que deu início à oficina⁷⁷ foi: “O que vocês estão vendo na imagem? Como isso toca vocês?” Houve alguns instantes de silêncio. Percebe-se pela resposta emocionada do S.2, “Agonia..., não sei explicar..., não é como as outras imagens que vi, tipo pensei alguma coisa e... Essa, sei lá, é mais estranha para mim!” o quanto uma imagem com desproporção e a ausência de planos visuais, como os vistos pela perspectiva natural, característicos do estilo cubista, lhe causou estranhamento, já que diz: “Não estou acostumada a ver!”

Após esse momento, retomou-se as questões iniciais; no entanto, os sujeitos permaneceram com os olhos fixos na imagem e por 50 segundos ninguém se pronunciou. Então foi perguntado se eles já haviam visto ou outra imagem parecida antes. Todos responderam que não. Então perguntou-se se conseguiam identificar qual era o tipo de expressão artística. Por cerca de 10 segundos permaneceram em silêncio. Após o S.1 disse: “Parece que está chorando!” Então, com a intenção de que fosse capaz de desenvolver suas observações, foi perguntado porque achava isso. Em resposta disse: “Porque foi a primeira coisa que eu vi! Foi em reparar os olhos e olhar tipo, uma lágrima do lado!” Com a intenção de provocá-lo a observar mais a imagem, perguntou-se se isso havia ou não lhe despertado algo. No entanto, percebe-se em sua resposta que sua leitura ainda limitava-se apenas à sensação da expressividade da imagem da obra. Disse: “Sei lá, ela parece triste...” Então reformulou-se a pergunta sobre o que ele sentia ao ver a imagem. Em resposta, após alguns

⁷⁷ O S.5 não pôde estar presente nesta oficina por motivos pessoais.

momentos de silêncio, disse com a voz trêmula: “Ai... Acho que tristeza, não sei por que reparei só nos olhos!” Em razão de querer ajudá-lo a olhar de modo mais atento, perguntou-se onde via lágrimas. Em resposta disse: “Ali do lado, não sei se é lágrima, mas sai do canto do olho e vem descendo!”

Passaram-se mais alguns instantes, em que todos permaneceram com os olhos atentos para a imagem, até que o S.4 disse: “Medo! Fiquei analisando e me trouxe a impressão de medo, porque está mordendo meio que os dedos. Está chorando e com uma expressão triste... Está com medo de alguma coisa!” Foi-lhe questionado: “E você sente algo ao vê-la?” Após alguns instantes de silêncio, o S.4 continuou: “Não tive tanto impacto com essa imagem! Não sei a razão... Acho porque as outras a gente vê mais e as pessoas... Não sei!” Na sequência foi sugerido que falasse um pouco mais, então o S.4 continuou:

É que as outras imagens estão associadas, de certa forma ao nosso dia a dia, e essa... Por mais que as pessoas sintam medo, pavor, pânico algumas conseguem esconder, outras não! Então é mais difícil a gente ver, na expressão de uma pessoa, o que ela realmente sente! E as outras imagens eram mais das ações das pessoas e por isso foi mais fácil de observar! (SUJEITO 4).

Pôde-se perceber, ao longo de suas falas, que sua leitura inicial da imagem da obra de arte foi capaz de provocar sensações ligadas ao medo e à tristeza; no entanto, apesar de ter analisado os elementos da obra através da imagem, foi mais difícil interpretar o que representam, pois não se trata de uma imagem figurativa; isso o fez acreditar que não é possível interpretá-la. Também nota-se isso na fala do S.3: “Vejo nos olhos tristeza, medo, essas coisas assim!” Apesar de sentir o que os elementos da imagem expressavam, estranhou o estilo da pintura, como se pode entender em sua fala: “Não entendi esses negócios aí na cara dela.” Quando solicitado que explicasse o que não havia entendido, disse: “Primeiro parecia que ela estava segurando algo na cara, tem... um monte de mãos? Dedos? É estranho!”

Por se perceber que a pintura cubista não era algo que os sujeitos já haviam estudado, ou se o fizeram não lembravam, após a fala do S.3, explicou-se que a imagem era de uma das obras de arte do artista Pablo Picasso. E que ele pertenceu ao movimento artístico cubista e que, por essa razão, as partes do rosto da mulher apareciam no mesmo plano visual.

Após as explicações e por nenhum sujeito ter questionado nada mais, com a intenção de provocar os alunos a pensarem que nem sempre uma obra colorida é sinônimo de algo bom e feliz (típico de julgamento limitado pelo gosto, que pessoas que não realizam uma leitura mais aprofundada podem fazer), foi perguntado: “É uma obra colorida?” Todos os sujeitos concordaram que sim, então perguntou: “Uma obra colorida é sinônimo de uma temática feliz

ou boa?” Passado alguns instantes, os sujeitos responderam que não. Com a mesma intencionalidade perguntou-se: “E vocês consideram essa imagem boa, ruim...” O S.1 respondeu: “Para mim é uma imagem triste, por causa dos olhos...” Foi-lhe questionado: “E por que acha isso?” O S.1 respondeu: “Porque está com um brilho diferente, com olhos de choro! E depois aquela boca de pavor!”

Para a próxima pergunta, resolveu-se perguntar se conseguiam identificar o que estava representado na imagem, pois até então os sujeitos só haviam comentado sobre suas sensações e fragmentos da imagem. No entanto, foi necessário repetir a pergunta, pois ninguém havia respondido. A resposta do S.3: “Para mim parece ser uma mulher, mas só pelo cabelo comprido!”, demonstra que teve dificuldades em identificar totalmente o desenho, enquanto tentou captar algo que pudesse comprovar a hipótese de ser uma mulher (cabelo) da mesma forma que o S.4: “É uma mulher pelo chapéu, não sei se é chapéu, mas parece! O brinco na orelha.”

Na continuidade foi perguntado se aquela imagem lhes provocava, ou não, alguma lembrança. Passaram-se alguns instantes até que o S.1 falou com um semblante de espanto: “Nossa! Lembrei do *Grito*,⁷⁸ pela expressão de pavor e por ele ser tudo torto!” Nota-se pela fala do S.1 que nesse momento foi capaz de relacionar a temática e o fato de a figura humana não corresponder ao real (deformação) de outra obra (imagem) de arte, com a que estava vendo. Isso demonstra que a provocação da pesquisadora/mediadora o ajudou a revisitar a memória de ter visto determinada obra, e que, na ocasião, também teve as mesmas sensações que estava tendo na leitura da presente imagem, ou seja, conseguiu relacionar arte com arte.

Após este momento, com a intenção de novamente provocar os sujeitos, repetiu-se a pergunta a respeito de se consideravam a imagem boa ou ruim. Passados alguns momentos de silêncio o S.4 respondeu: “É uma mistura de sensações! Parece que foi colocado tudo no liquidificador e foi misturado! Parece que foi misturado, porque não quer dizer que seja inteiramente ruim ou inteiramente boa, ela tem um pouco dos dois! Ruim porque transmite medo, e boa porque está transmitindo isso!” O S.3 falou: “Ruim porque a expressão que ela passa é de tristeza, medo!” O S.2 disse: “Para mim é ruim também. O que mais me chama atenção nela é o olhar!” Nesse momento, foi desafiado o S.3 a falar um pouco mais, então disse: “O brilho no olhar parece, tipo de tristeza, de medo...”

⁷⁸ O S.1 refere-se à obra de arte “O Grito” do artista norueguês Edvard Munch (1863-1944).

Passou cerca de um minuto de silêncio até que o S.4 perguntou: “A Frida Kahlo⁷⁹ era uma artista cubista?” Respondeu-se que não e foi incentivado a falar sobre por que havia perguntado isso. Em resposta disse: “Essa imagem me fez lembrar, de toda a história dela, do que passou!” Percebe-se pela fala do sujeito que a leitura que fazia da imagem foi capaz de lhe trazer em mente a história de vida de uma artista e, da mesma forma que o S.1, conseguiu relacionar arte com arte.

Logo após o S.4 terminar de falar, o S.1 comentou: “O olhar da mulher me traz sofrimento, angústia, dor! Estou acostumada com pessoas que têm esse olhar, faz parte do meu dia a dia, faz pensar nas dores que a vida traz!” Fala que demonstra que foi capaz de pensar a leitura que fez da imagem, em relação às suas próprias experiências de vida e generalizá-las para outros tipos de dores, que podem ocorrer no mundo como algo metafórico.

Na sequência, nota-se pela fala do S.4 que foi capaz de criar e expressar um juízo de valor sobre a imagem: “Ela me diz que algumas vezes na vida ficamos assim tristes, talvez haja motivo para a gente, mas faz lembrar que alguma vez já ficamos assim com medo de algo, nos desafia a pensar em como enfrentar os medos!”

Na sucessão da oficina, os sujeitos foram desafiados a dar um título para a imagem. Após alguns momentos de silêncio, o S.4 demonstrou ter percebido na imagem tanto o que ela representa tecnicamente (mulher chorando), como a existência de seu caráter metafórico ao dar o título de *Real Irreal*, e justificá-lo da seguinte forma: “Quando a gente olha um rosto tem uma forma e aí tem outra! Então o real seria igual ao rosto real, e irreal é o que ela quer transmitir, o que se consegue captar disso!” Como título o S.2 disse: *Maria*; e o justificou: “Dei um nome comum, porque a representação da mulher faz pensar na tristeza que qualquer um pode ter na vida!” Sua frase indica que, além de compreender e sensibilizar-se com a personagem da imagem, foi capaz de criar um significado universal (DONDIS, 1991) para ela, relacionando-o à vida humana. Em resposta a que título daria o S.1 falou: “Dou o nome de *Sentimentos*, porque está passando várias coisas que mexem com o emocional das pessoas!” Solicitou-se que explicasse o que quis dizer com o termo *emocional*, então disse: “Dá para ver de diversos ângulos. Se você reparar nos olhos tu tem uma ideia de choro e tristeza, se tu olhar a boca é de medo...” Na sequência perguntou-se: “E se olhares o todo?” O S.1 respondeu: “Ai... É pânico, é pavor!” Sua fala demonstra que foi capaz de relacionar cada parte que compunha o rosto da mulher da imagem, com a *ideia* do que representavam, criando

⁷⁹ Frida Kahlo (1907– 1954) foi uma pintora mexicana que procurou em sua arte afirmar a identidade nacional mexicana. Teve uma vida marcada por tragédias que lhe ocorreram. Para maiores esclarecimentos sugere-se a leitura do livro: HAGHENBECK, Francisco Gerardo. *O segredo de Frida Kahlo*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011. 267 p.

sentidos para isso. O S.3 como título disse: “Eu me identifico com a imagem porque sou assim, meu título é *Lágrima...*” A fala do S.3 demonstra que houve uma identificação entre a temática da obra com sua própria personalidade, o que o levou a dar o título de Lágrima, que, apesar de parecer óbvio, não o é por ter conseguido criar um significado próprio e profundo para as sensações e reflexões que teve na leitura da imagem.

Ao término da oficina ninguém considerou necessário comentar o que havia sido interessante ou não, por terem considerado tudo interessante. No entanto, o S.4 relatou ter achado mais difícil realizar a leitura dessa imagem, pois,

[...] como são muitos sentimentos que a imagem provoca, demorou mais tempo! É muita coisa, é o medo, é a agonia, horror é tudo, então para você entender e identificar isso, pois nas outras era mais fácil perceber um sentimento que se identificasse mais fácil, aqui não tem como um só se destacar, estão no mesmo nível, então a partir do momento em que você percebe um, consegue perceber o outro, mas até lá é difícil! (SUJEITO 4).

Fala que demonstra o que já era esperado (e propositalmente proposto), conforme destacado no início deste subitem; por isso, afirma-se que foi bastante desafiador aos estudantes realizarem a leitura de uma imagem de arte tão expressiva, pois, caso não fossem provocados a pensar sobre suas sensações, corriam o risco de ficar nisso, o que não é errado. No entanto, era menos sofisticado do que a capacidade de interpretar aquilo que viam e transformar em significação como o fizeram.

Ressalta-se também que a experiência que tiveram durante a apreciação artística da imagem da Fotografia, por exemplo, foi diferente da experiência sentida com a imagem da pintura, não somente por de ser outra expressão, mas especialmente por tratar-se de estilos artísticos diferentes.

Os quadros a seguir demonstram a evolução da capacidade perceptiva dos sujeitos.

Quadro 19 – Fala Inicial e Final do Sujeito 1, sobre o que via na imagem de Pintura

S.1	Fala Inicial	“Agonia..., não sei explicar..., não é como as outras imagens que vi, tipo pensei alguma coisa e... essa sei lá, é mais estranha para mim!”
	Fala Final	“O olhar da mulher me traz sofrimento, angústia, dor! Estou acostumada com pessoas que têm esse olhar, faz parte do meu dia a dia, faz pensar nas dores que a vida traz!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 20 – Fala Inicial e Final do Sujeito 2, sobre o que via na imagem de Pintura

S.2	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Dei um nome comum porque a representação da mulher faz pensar na tristeza que qualquer um pode ter na vida!”.-

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 21 – Fala Inicial e Final do Sujeito 3, sobre o que via na imagem de Pintura

S.3	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Eu me identifico com a imagem porque sou assim, meu título é <i>Lágrima...</i> ”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 22 – Fala Inicial e Final do Sujeito 4, sobre o que via na imagem de Pintura

S.4	Fala Inicial	Não respondeu.
	Fala Final	“Ela me diz que algumas vezes na vida ficamos assim tristes, talvez haja motivo para a gente, mas faz lembrar que alguma vez já ficamos assim com medo de algo, nos desafia a pensar em como enfrentar os medos!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 23 – Fala Inicial e Final do Sujeito 5, sobre o que via na imagem de Pintura

S.5	Fala Inicial	Não estava presente.
	Fala Final	Não estava presente.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Identificaram-se ao longo das oficinas certos momentos de silêncio das participantes, isso logo depois de exporem suas opiniões de modo sucinto sobre as imagens. Reconhece-se, nesses instantes de silêncio, o justo momento em que os sujeitos se distanciam de suas primeiras impressões sobre a imagem de arte, criando reflexões mais elaboradas para o que sentem, ou seja, esse distanciamento (reflexão) percebido pelo silêncio é a configuração da relação da obra com o leitor (objeto estético), que se denomina como conexão perceptiva, provocada pela mediação docente.

3.5 ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS

Nesta parte da pesquisa, são apresentados e contextualizados os dados construídos a partir da aplicação do Q.3, em comparação com o *corpus* do Q.2. Objetiva-se verificar se houve mudanças qualitativas acerca do modo de entender e refletir a arte e Arte/educação, que evidenciam o aprimoramento da percepção estética dos sujeitos, após a leitura e mediação das oficinas de imagens de arte, explorando, exatamente da mesma maneira, algumas das questões presentes no Q.2. Salienta-se que este confronto não foi o único instrumento considerado para perceber a sofisticação da percepção estética das estudantes, mas vem acrescentar e confirmar o que foi percebido durante a realização das oficinas a respeito da sofisticação do olhar (percepção estética), na leitura de imagem de arte, concretizadas nas falas reflexivas que construíram.

O Q.3 foi realizado pelos sujeitos participantes das oficinas, após o encerramento do último encontro e foi respondido na sala de professores da escola, em uma mesa espaçosa com o intervalo de um lugar vago entre cada um dos sujeitos. O preenchimento do questionário durou cerca de 1 hora.

O quadro a seguir auxilia na sintetização das perguntas⁸⁰ realizadas no Q.3 na seção: “Pensando sobre arte”.

Quadro 24 – Questões presentes na seção: “Pensando sobre arte” do Questionário 3

Nº das questões:	Questões:
1	Qual tipo de expressão artística lhe chama mais atenção?
2	Geralmente, ao apreciar uma obra de arte, o que ocorre com você?
3	Para você o que uma obra de arte precisa ter? Nomear três palavras e explicar com uma frase.
4	Para você arte é importante para quê? Explicar com uma frase.
5	Quais são seus interesses com Arte? Explicar com uma frase.
6	Caso precise ensinar Arte, nomear três palavras que melhor exemplifiquem o

⁸⁰ A questão 12 não foi considerada aqui, pois tinha somente a intenção de saber se os sujeitos se disponibilizariam a participar de outros estudos futuramente. Destaca-se, no entanto, que todos responderam positivamente, o que demonstra que sentiram prazer em participar das oficinas, um dos objetivos desta pesquisa.

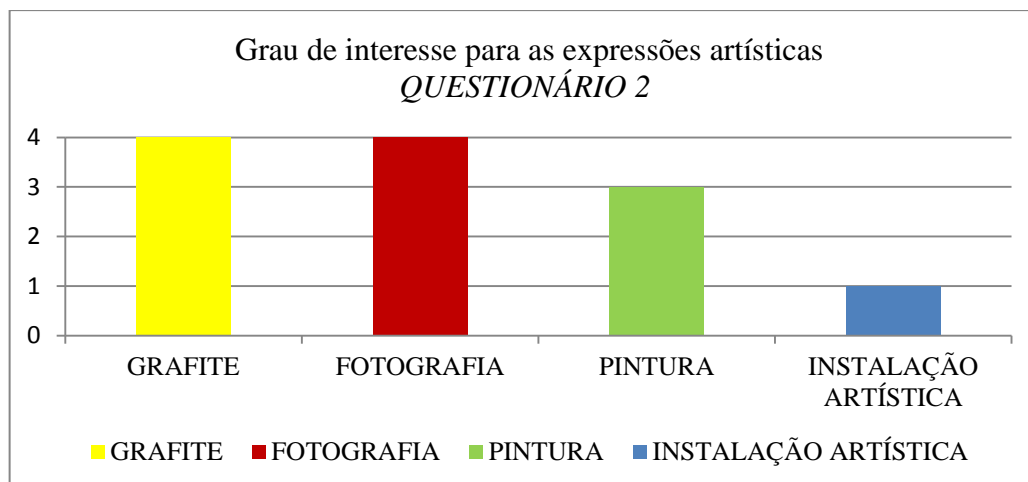
	modo como trabalharia com essa Disciplina: Explicar com uma frase.
7	Você percebe alguma diferença em relação a você e sua realidade, que ocorreu devido a sua participação nas oficinas? Por favor, escreva um pouco sobre isso.
8	Escrever um pouco sobre a relação da pesquisadora/mediadora com os participantes das oficinas, e o que isso representou para você.
9	O que achou de suas experiências nas oficinas? Por favor, escrever um pouco sobre isso.
10	De que maneira você observa uma imagem ou obra de arte hoje? E o que considera ter mudado em relação ao modo como as via, antes de realizar as oficinas? Por favor, escreva um pouco sobre isso.
11	Conte o que para você foi mais significativo e interessante, nesse período de oficinas de leitura de imagens de obras de arte.

Fonte: Acervo da autora (2013).

Para a questão 1, por grau de interesse, permaneceu em: 1º lugar a escolha pelo Grafite; em 2º lugar, a Instalação Artística; em 3º lugar, a Pintura, e, em 4º lugar, a Fotografia.

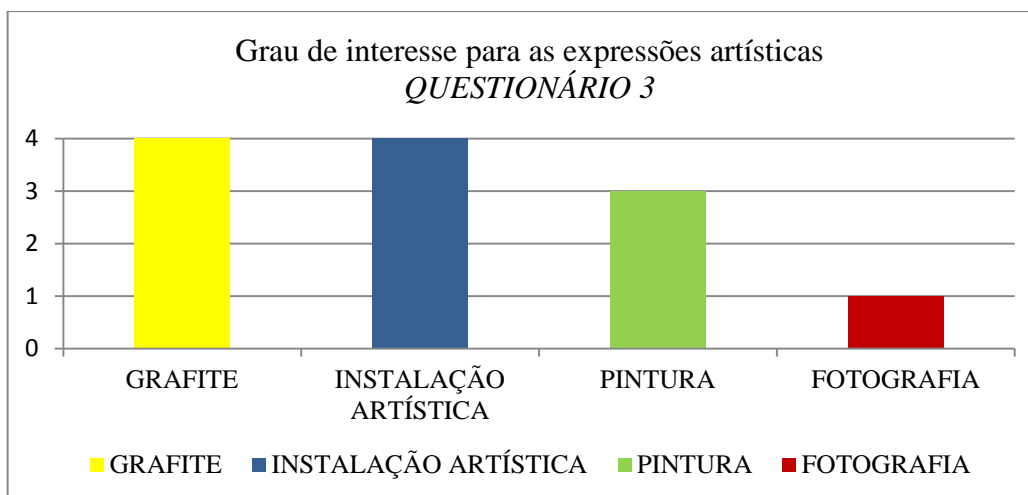
Isso demonstra que houve alteração de interesse para a segunda opção de expressão artística, que passou a ser a Instalação Artística. Já a Fotografia ficou por último, dados que demonstram que a experiência estética que tiveram, tanto com a imagem da Instalação quanto com a imagem da Pintura, durante as oficinas, foi significativa para que houvesse interesse por tais expressões. Ressalta-se que esses dados não significam que os sujeitos tenham deixado de ter interesse por outras expressões, mas que se tornaram capazes de refletir sobre as que não lhes interessava. Os gráficos na sequência permite visualizar a mudança.

Gráfico 1 – Grau de interesse para as expressões artísticas dos sujeitos no Q.2



Fonte: Acervo da autora (2013).

Gráfico 2 – Grau de interesse para as expressões artísticas dos sujeitos no Q.3

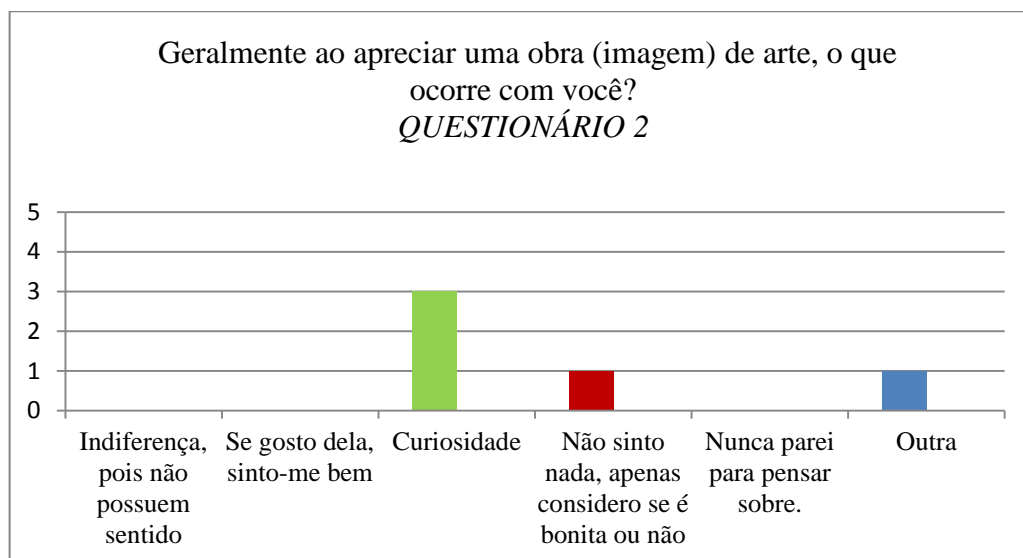


Fonte: Acervo da autora (2013).

Na questão 2, todos os sujeitos optaram pela alternativa 4. *Curiosidade*, o que demonstra, em comparação com as respostas dadas no Q.2, que houve mudanças especialmente nas respostas do S.3 e S.5.

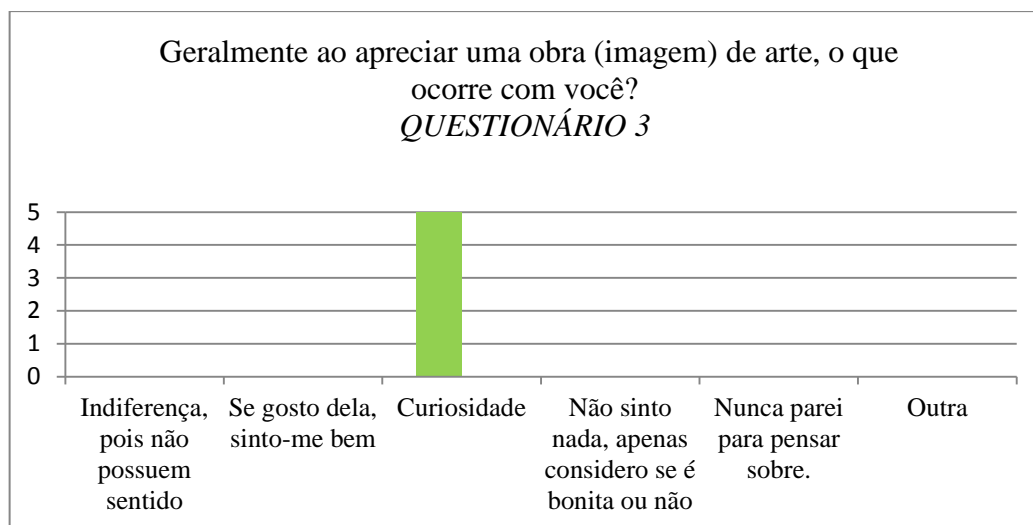
Tendo em vista que a curiosidade pressupõe uma postura aberta para o *conhecer* e *observar*, isso foi significativo, pois movimentou mudanças na percepção estética. Os gráficos abaixo e as justificativas criadas pelas estudantes demonstram essa mudança.

Gráfico 3 – Respostas dos sujeitos para o que consideravam ocorrer quando apreciavam uma obra (imagem) de arte no Q.2



Fonte: Acervo da autora (2013).

Gráfico 4 – Respostas dos sujeitos para o que consideravam ocorrer quando apreciavam uma obra (imagem) de arte no Q.3



Fonte: Acervo da autora (2013).

Pode-se ver, no quadro a seguir, que a justificativa criada pelos sujeitos para a questão 2 demonstra que a curiosidade que dizem ter, ao apreciar uma obra ou imagem de arte, advém da relação que estabelecem com o objeto estético em questão, com uma postura intencional e reflexiva.

Quadro 25 – Justificativa dos sujeitos para a pergunta 2, do Q.3

S.1	“Pensar o porquê que ela foi feita, o que ela representa criar várias dúvidas e procurar analisar a obra para tentar responder a essas dúvidas.”
S.2	“O olhar e sentir vontade de saber mais.”
S.3	“Pois quero saber o porquê o autor fez essa obra, o que ele sentia e quais foram os motivos que levaram ele a criar, o que ele quis passar e o que a obra me diz.”
S.4	“De que forma ela é feita, porque ela foi feita, o que ela transmite e nos diz a partir da curiosidade.”
S.5	“Tentar entender o que sinto com ela e trazer isso para mim.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Na questão 3, pode-se visualizar, nos quadros a seguir, que confrontam as respostas criadas pelos sujeitos no Q.2 com o Q.3, que tornaram-se capazes de perceber que a arte expressa, em seus elementos visuais, ideias e metáforas e não somente os sentimentos do artista, o que indica que a apreciação estética de cada estudante foi capaz de ir além da sensação da obra em uma experiência superficial, para refleti-la.

Quadro 26 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1

Q.2	<i>Expressão – Sentimento – Significado.</i> “Tem que ter a expressão do sentimento do artista ao fazer a obra, e tem que ter significado, não adianta, para mim fazer uma obra só por fazer.”
Q.3	<i>Significado – Impacto – Curiosidade.</i> “Eu gosto daquela arte bem forte e bem arrepiante, isso desperta minha curiosidade, pois possuem significados que levamos para a vida.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 27 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2

Q.2	<i>Contexto – Sentimento – Artista.</i> “Contexto, pois uma imagem vazia é confusa de se entender o que faz gostar menos. Sentimento/ Expressão, acho legal, pois ao olhar a imagem você já identifica como o artista estava ou o que queria passar. E artista pois sem ele não tem obra de arte.”
Q.3	<i>Contexto – Forma – Mensagem.</i> “Contexto, pois é fundamental para a obra (o porquê, o que ela explica). Forma, pois tem que ter uma forma, a imagem em si. Mensagem pois é o que a gente vai ver nela.”

Fonte: Acervo da autora pessoal (2014).

Quadro 28 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3

Q.2	<i>Cor – Traços – Beleza.</i> “Para mim, uma obra de arte tem que ter muita cor e beleza, traços, etc.”
Q.3	<i>Sentido – Sentimentos – Traços.</i> “Para mim, uma obra de arte precisa ter um sentido que faça pensar, nos passar sentimentos e que tenha traços e desenhos.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 29 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4

Q.2	<i>Harmonia– Querer transmitir algo.</i> “Receio que a harmonia e com o que tem na obra se ela transmite algo que nos dê uma chance de reflexão, de pensar, se nos ajuda a crescer.”
Q.3	<i>Expressão – Querer ou obter um significado – Poder causar curiosidade.</i> “Receio que as pessoas se possuam ou tiverem curiosidade em relação a uma obra poderão observar nela uma expressão e um significado. Que a obra chame a atenção das pessoas, que a obra se destaque, cor expressão, forma (sem tê-las) que as pessoas possam pensar vários significados!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 30 – Respostas criadas para a questão 3, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5

Q.2	<i>Objetivo – Sentimento – Expressão.</i> “Precisa me fazer sentir o que o autor passou, e me fazer parar para ver.”
Q.3	<i>Sentido – Cor – Mensagem.</i> “Tem que me fazer refletir, através do que ela é e fazer ver, criar pensamentos ‘viajar’ nela!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quanto à questão 4, percebe-se que a participação nas oficinas provocou os sujeitos para que entendessem a arte como uma linguagem humana capaz de movimentar as sensibilidades e pensamentos de quem a lê, para além dela mesma. Percebe-se que, apesar de alguns já terem certa noção disso, as respostas no Q.3 ficaram mais fundamentadas, por causa da participação nas oficinas. Abaixo seguem os quadros com as respostas dos sujeitos no Questionário 2 e Questionário 3:

Quadro 31 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1

Q.2	“Para ter mais uma forma de se expressar e deixar a minha marca no mundo.”
Q.3	“Sim, pois com ela você se expressa, eu vejo como uma forma de passar para as pessoas alguma ideia para fazer pensar!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 32 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2

Q.2	“Para sermos cidadãos melhores, muitas vezes até ajuda a formar nosso senso crítico.”
Q.3	“Sim, pois ajuda a desenvolver o senso crítico e desenvolve o intelecto o modo de pensar nas coisas!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 33 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3

Q.2	“Para mim, aprender arte não é importante, mas gostaria de mudar minha opinião quanto a isso.”
Q.3	“Para mim, aprender arte não é importante, porque fui aprender um pouco de arte aqui e continuo às vezes sem entendê-la, porém em alguns casos consigo entendê-la e refletir sobre ela.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

As respostas do S.3 tanto no Q.2 quanto no Q.3, apesar de serem bem pontuais, ao dizer que não acredita que aprender arte seja importante, indica o quanto suas experiências, na Disciplina⁸¹ e em outros espaços, não lhe possibilitaram algo que pudesse tocá-la sensivelmente, o que nos faz pensar sobre o fato de que há tantos outros estudantes que pensam da mesma maneira e não acreditam que são capazes de apreciar e aprender a entender

⁸¹ Chegou-se a essa conclusão, com base nas falas e respostas dadas pelo sujeito na seção: “O contato com os sujeitos da pesquisa” e “A realização das oficinas de leitura de imagens”.

arte. No entanto, sua resposta no Q.3 demonstra que lhe foram significativas as oficinas, por considerar ter aprendido a refletir sobre arte, mesmo que em alguns casos.

Quadro 34 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4

Q.2	“Para obter um conhecimento das técnicas que foram usadas para poder compreender melhor a obra!”
Q.3	“Sim! Porque podemos aprender, podemos parar para observar e adquirir conclusões próprias sobre a obra em relação ao significado do que vemos!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 35 – Respostas criadas para a questão 4, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5

Q.2	“Não sei explicar bem, mas é porque gosto e me sinto bem!”
Q.3	“Sim porque me ajuda a ver as coisas de outra forma e transmite significados que nos ajudam a solucionar problemas, nos encontrar em nós mesmos!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quanto à questão 5, percebe-se que as respostas criadas antes e após as oficinas para o Q.2 e Q.3, demonstram que o interesse dos sujeitos por arte foi aprimorado, dada a necessidade de se pensar e refletir sobre ela, como se pode ver nos quadros a seguir:

Quadro 36 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1

Q.2	“É a curiosidade, é saber o porquê que ela foi feita, como a obra foi feita.”
Q.3	“Aprender algo novo, conhecer novos jeitos de arte, pensar um pouco mais e criar novas perguntas em relação ao tema, por exemplo, pichação.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 37 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2

Q.2	“Em arte no geral tenho pouco interesse, sou mais focada em algumas partes/subdivisões como as técnicas.”
Q.3	“Muitos, pois a arte é uma coisa do nosso dia a dia, mesmo a gente não percebendo e observando, como a fotografia, por exemplo.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 38 – Respostas criadas para a questão 5 em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3

Q.2	“Não tenho muito interesse em arte, por mim não tem importância alguma, mas gostaria de aprender e entender algo sobre arte.”
Q.3	“Gosto de arte para apreciá-la, entendê-la e às vezes até me pôr na história dela. Gosto de ficar olhando os detalhes e pensar nisso.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 39 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4

Q.2	“Sempre tive vontade de aprender artes. Principalmente em relação à pintura e a esculturas.”
Q.3	“Aprender o máximo possível sobre o que ela me diz!”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 40 – Respostas criadas para a questão 5, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5

Q.2	“Compreender <u>tudo</u> o que eu preciso e me dar mais conhecimentos, para obras que eu, talvez, venha a fazer.” (Grifo da autora).
Q.3	“Poder ver a arte dos dois lados (quem fez e quem observa), aprender o que ela quer passar e com ela passa e trazer isso para minha vida, com a ajuda dela.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Para a questão 6, percebe-se que as estudantes incorporam novas formas de apreciar e entender arte e que isso poderá influenciar em sua profissão no Magistério, de maneira qualitativa.

Quadro 41 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.1

Q.2	“Iria apresentar o que é arte em forma de exposição, iria dizer o sentido para nossa aula e o que a arte significa para cada um.”
Q.3	“Eu pegaria um tema e discutiria com o aluno e mostraria uma imagem e iria despertando a curiosidade dele.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 42 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.2

Q.2	“Interação e criatividade para conquistar os alunos e os fazerem gostar da matéria e conhecimento de todas as artes para melhor explicar aos alunos.”
Q.3	“Gostei do modo como foi trabalhado na oficina, eu nunca tinha aprendido Arte dessa forma e com certeza é uma das formas que eu vou trabalhar com meus alunos.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 43 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.3

Q.2	“Trabalharia essa disciplina com bastante imagens, desenhos, objetos e principalmente obras de artistas famosos e que fizeram e fazem história.”
Q.3	“Trabalharia com a imagem de arte para os alunos verem e pensar ela.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 44 – Respostas criadas para a questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.4

Q.2	“Trabalharia pintura, geralmente há formas diferentes de ensiná-la (com desenhos, imagens, passeios para vê-las), o mesmo com a escultura e a fotografia (esta daria chance de tirar fotos aos alunos).”
Q.3	“Receio que explorando uma obra, questionando-os sobre ela e depois desenvolver com eles uma releitura dela, mas do ponto de vista deles, eles pintavam ou colariam papel nela após o desenho.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Quadro 45 – Respostas criadas para questão 6, em Q. 2 e Q. 3 pelo S.5

Q.2	“Tentaria fazer com que a pessoa passasse para a ‘arte’ aquilo que sente e vê. Passar para a ‘arte’ aquilo que vive.”
Q.3	“Visando à realidade dos meus alunos, fazendo com que eles a veja também como refúgio, algo que eles possam ‘desabafar’ e ‘desviar’ o pensamento da vida conturbada, que muitas vezes passa.”

Fonte: Acervo da autora (2013).

Com o caráter de autoavaliação, as respostas criadas pelos sujeitos para a questão 8 demonstram que esses reconhecem que houve sofisticação nas habilidades de observação: “Eu estou mais observadora, se vejo algo, paro para observar e analisar!” (SUJEITO 2). De reflexão: “Agora eu fico pensando mais sobre as coisas, porque o artista fez aquela arte, o que poderia ter de diferente, o que ela me transmite.” (SUJEITO 1). De análise: “Depois do curso, passei a observar e analisar mais as obras ao meu redor. Comecei a me questionar sobre elas, em relação a como foi feita e por quê. O que ela passa de significado, o que a imagem me causa”. (SUJEITO 4). Competências necessárias para a efetivação da percepção estética, e que essas mudanças também foram percebidas, não só em relação à apreciação de arte, mas incorporadas na vida deles, como se pode ler na resposta do S.5: “Me ajudou a observar mais as obras que vejo e também o mundo em que vivo. Me levou a pensar e observar mais as pessoas e coisas”, numa relação ética/estética. Perceberam, ainda, que existem diferenças entre olhar e ver “Percebi que agora consigo ver uma imagem e decifrá-la, entendê-la, apreciá-la e não simplesmente vê-la.” (SUJEITO 3).

A mediação docente, durante as oficinas, foi crucial para que as estudantes conseguissem aprimorar sua percepção estética pela leitura de imagens, como se pode ler nas respostas à questão 9: “Ela foi bem querida, consegui despertar um lado meu que nem eu me conhecia, uma habilidade para ver a arte de uma forma diferente.” (SUJEITO 1). “Foi bom, não tenho nada negativo para comentar.” (SUJEITO 2). “A pesquisadora foi profissional, nos ouviu, nos deu chances para falar e nos expressar.” (SUJEITO 3). “Achei interessante o modo como foi conduzida as aulas, pois nunca havia tido uma aula assim, procurando explorar as obras, onde os alunos podiam expor seus pontos de vista.” (SUJEITO 4). “Foi interessante e fez que me sentisse mais confortável para falar (coisa que não gosto muito).” (SUJEITO 5).

Quanto à experiência que os sujeitos tiveram durante as oficinas, percebe-se que foram significativas, prazerosas e desafiadoras, como se pode ler nas respostas à questão 10: “Foram legais, foi uma coisa diferente e que teve bastante significado.” (SUJEITO 1). “Eu gostei bastante, pois de certa forma mudou meu ponto de vista (modo de pensar) em alguns sentidos e também foi bem interessante as oficinas.” (SUJEITO 2). “Minhas experiências foram muito boas, aprendi coisas que eu nem sabia que existia. Consegui ver com outros olhos obras de arte e consegui apreciá-las e decifrá-las.” (SUJEITO 3). “Achei interessante e principalmente aprendi a olhar uma obra de arte e analisá-la, isso em minha opinião foi o mais legal. Analisar e poder parar para tirar as dúvidas.” (SUJEITO 4). “Gostei muito! Eu ‘viajei’ nas obras e percebi que a arte é muito mais do que eu pensava.” (SUJEITO 5).

Para a questão 11, percebe-se que as estudantes sofisticaram sua leitura de imagem e passaram a realizá-la. “Com outros olhos, presto mais atenção nos detalhes e os vários significados que ela pode transmitir. Os detalhes são: cores, formas, a arte como um todo.” (SUJEITO 1). Reflexivamente: “Antes eu parava muito pouco para pensar/refletir a imagem ou obra. Hoje eu paro para pensar mais sobre a mesma e também na mensagem subliminar que a obra tem.” (SUJEITO 2). Sem ter o gosto comum como balança: “Agora quando vejo uma obra de arte reparo nos detalhes e tento imaginar o que o autor quis nos passar, o que ele estava sentindo quando fez a obra. Antes eu olhava a obra e se fosse bonita admirava-a, caso contrário nem dava bola.” (SUJEITO 3). Buscando seus significados: “Analisando-a de que maneira foi feita, porque ela é assim, o que a imagem quer transmitir (significado). Antigamente parava para olhar e em algumas via a mensagem que ela transmitia, em outras não, apenas a via e não aprendia com ela.” (SUJEITO 4). Construindo seus próprios juízos reflexivos: “Observo de forma a extrair tudo o que realmente vejo. Antes eu apenas procurava saber o que o autor quis passar e agora vejo mais o que ela me passa, o que EU capto dela!”

Para a questão 12, pode-se afirmar, novamente, o quanto as oficinas foram relevantes aos sujeitos: “Que bom: foi o fato em que a professora despertou a nossa curiosidade de maneira diferente! Que pena: que acabou! Que tal: não tenho ideia sugestiva, pois gostei bastante!” (SUJEITO 1). “Que bom: que tive essa oportunidade da oficina e mudar meu modo de ver uma obra. Que pena: que acabou. Que tal: continuar?” (SUJEITO 2). “Que bom aprender a analisar! Que pena: não sei. Que tal: talvez pôr em prática tudo isso que aprendemos.” (SUJEITO 4). “Que bom: consegui melhorar minhas observações das obras. Que pena: que acabou tão rápido! Que tal: fazer mais um curso desses (ou ensinar um pouco para nós fazermos) para pessoas que não têm acesso à arte, sem condições?” (SUJEITO 5). O S.3 respondeu:

Que bom: que pude ter essas aulas, pude perceber muitas coisas novas que com certeza levarei para a vida inteira! Que pena: que não consegui me expressar totalmente como eu queria nas aulas. Não por falta de espaço, mas por vergonha e falta de criatividade. Que tal: fazer mais oficinas como esta, adorei e queria mais. Foram poucas aulas, mas foram muito significativas! (SUJEITO 3).

Conforme se pode ver nos dados construídos, as respostas dadas inicialmente no Q.2 pelos sujeitos, confrontadas com as que criaram após as oficinas, indicam que houve mudanças qualitativas envolvendo habilidades de *ver* e *observar*, que representam a efetivação do aprimoramento da percepção estética das estudantes.

Portanto, todos os dados construídos ao longo das oficinas, incluindo o Q.2 e o Q.3, foram ao encontro das hipóteses e à pergunta norteadora da presente investigação. O aperfeiçoamento da percepção estética pode ser observado em razão de que, no decorrer das oficinas, as participantes foram gradualmente desenvolvendo sua autoconfiança para a realização da leitura de imagens de obra de arte e constituindo uma postura *aberta* às experiências estéticas, já que foram desafiadas a se *distanciarem* das certezas, que giravam em torno do julgamento de gosto (presentes na formulação dos primeiros juízos de valor) e a *conectarem-se perceptivamente* com o objeto estético. Capacitaram-se a refletir suas próprias sensações, de socializar e criar argumentos em torno de suas ideias e da imaginação, que apesar de nem sempre corresponder à intencionalidade do artista (como já não se esperava), expressa de maneira muito profunda e pessoal a riqueza em torno das narrativas que foram construídas a partir de cada um, o que sem dúvidas foi um elemento fundamental para que a obra de arte (no caso sua imagem) passasse a ser considerada em sua totalidade pelo *encontro* com seu leitor. Um encontro de *ampliação de sentidos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Achar-me-ia em grande dificuldade para dizer onde está o quadro que eu olho. Porquanto não o olho como se olha uma coisa, não o fixo em seu lugar; meu olhar vagueia nele como nos nimbos do Ser e eu vejo, segundo ele ou com ele, mais do que o vejo.” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 40).

A partir do entendimento de que cada final é um novo começo e de que rever os caminhos que foram trilhados é necessário para se prosseguir, as considerações finais desta dissertação visam a retomar os pontos fundamentais de cada capítulo, de modo a verificar, com base nos subsídios teóricos e práticos, em que medida os objetivos foram alcançados.

O primeiro capítulo apresentou e contextualizou o quadro teórico dos principais conceitos que embasaram a pesquisa. Inicialmente, buscou evidenciar de que forma a *educação* e a *arte* são fundamentais para a formação estética dos seres humanos. Na sequência, buscou subsídios pela análise de alguns aspectos históricos da disciplina de Arte no Brasil, com o intuito de compreender em que medida esses fatos influenciam a Arte/educação contemporaneamente, a fim de argumentar sobre a necessidade de uma educação em Arte, para além da *fazção*, como espaço em que a experiência e percepção estética possam ser provocadas e proporcionadas como momentos ímpares ao desenvolvimento humano. Após, os conceitos de mediação de leitura de imagens de arte e de experiência e percepção estética também justificaram a metodologia da pesquisa aplicada, e a análise dos dados construídos.

O segundo capítulo procurou apresentar o problema, os objetivos e as hipóteses, bem como a escolha pelo método e a descrição detalhada da investigação empírica (oficinas de leitura de imagens de obras de arte), dos instrumentos utilizados e o primeiro contato estabelecido com os sujeitos participantes do estudo, que serviu como suporte para a caracterização do cenário de pesquisa e o conhecimento prévio do público participante das oficinas de leitura de imagens.

O terceiro capítulo dedicou-se à descrição, análise e interpretação dos dados construídos durante as oficinas de leitura de imagens de obra de arte, bem como a confrontação das respostas dos sujeitos entre o Q.2 e o Q.3, com o objetivo de verificar se houve o aprimoramento da percepção estética.

Consequentemente, a investigação preocupou-se em pôr em prática a mediação de oficinas de leitura de imagens de arte, que pudessem provocar e colaborar com o aprimoramento da percepção estética dos sujeitos, de forma que esses pudessem elaborar

gradualmente suas próprias interpretações sobre as imagens, para além do critério de *gostar* ou *não gostar* delas, mas que pudessem estar *abertos* às sensibilidades, ao pensamento e à imaginação, o que infelizmente pouco ocorre durante as práticas de leitura de imagens de arte nas escolas, em decorrência de que há professores que “regurgitam” informações sobre as obras (imagens) e, quando permitem aos estudantes falarem de suas percepções, não sabem como proceder ou o que perguntar, terminando nisso mesmo, como mais uma tarefa *feita*.

Nesse norte, os resultados contextualizados demonstram que a metodologia aplicada às oficinas de leitura de imagens de obra de arte foram eficientes no que tange à verificação das hipóteses, tanto quanto aos objetivos da investigação. Ressalta-se que a utilização de questionários na construção da pesquisa não teve o intuito de esgotar ou restringir as possibilidades de experiência estética que a mediação da leitura de imagens de arte pode provocar nos sujeitos, a resultados precisos, mecânicos e restritos, fato que viria a contradizer tudo aquilo que argumentei ao longo deste estudo, mas apresentou-se como possibilidade qualitativa de análise dos discursos estéticos que as estudantes foram capazes de construir no decorrer das experiências com imagens de arte. Por isso, entende-se que essas análises não são um fim em si mesmo, preso ao academicismo lógico, científico, quantificável e ditas como verdades superiores, mas sim, alternativas para compreender como o pensamento estético desenvolve-se e pode ser motivado pela mediação docente.

Sendo assim, a mediação realizada através do questionamento (perguntas/problematizadoras) frequente, em confirmação de hipótese, foi fundamental para que os sujeitos se sentissem desafiados e estimulados a observar mais atentamente as imagens, sem que se perdesse o prazer pela leitura (fruição). Também foi motivador para que as estudantes pudessem perceber as temáticas humanas presentes nas imagens (por suas metáforas e conceitos) e atribuíssem sentidos mais sofisticados, a partir de suas próprias vivências e que pudessem vivenciar momentos de experiências estéticas e de conexão perceptiva com a imagem, para além de um contato passageiro. Por isso, relataram estar mais *observadoras* em suas realidades, o que também indica que o aprimoramento da percepção estética, pela leitura de imagem de obra de arte, não se limita a isso, mas promove a *educação estética* do ser humano, a capacidade de se projetar na imagem, de ver-se lá, de confundir-se na significação de seus elementos, de viver sensível e racionalmente sua leitura como uma estética de vida.

As fontes orais foram instrumentos importantes na realização da pesquisa; por isso se ressalta que a análise dos dados construídos, a partir da entrevista e respostas ao Q.1 da professora de Arte, também foi de grande importância, pois, a partir disso, pude compreender

que alguns aspectos metodológicos equivocados, presentes no ensino e a aprendizagem de Arte, acabam *maquiando* os momentos de conhecer e fruir arte (BARBOSA, 1998) em prol do *fazer*. Além do mais, apontou a grande responsabilidade que há na formação de futuros professores, para que compreendam a Arte/educação para além de atividades manuais de *fazeção*. O que, por decorrência da mediação das oficinas de leitura de imagens, essas estudantes serão capazes de bem articular sua prática docente, por terem aprimorado suas percepções estéticas.

Os dados dos questionários (Q.2) e do (Q.3), assim como as expectativas expressas inicialmente pelos sujeitos participantes das oficinas, apontam que, apesar de a escola oferecer momentos para a leitura de imagens de arte, eles não agregam significados aos estudantes, e não há indícios de ações para reverter essa situação, o que é uma lástima, já que os sujeitos esteticamente desenvolvidos são os que constroem uma postura ético/estética autônoma na sociedade, tornando-se capazes de reconhecer mecanismos de poder, num sentido foucaultiano.

Os resultados desta pesquisa são relevantes para uma proposta didática e eficaz de mediação de leitura de imagem de obra de arte na escola, capaz de aproximar a arte e estudantes de maneira prazerosa e desafiadora e, por serem significativos, ressalto que parte desses resultados foram divulgados em âmbito local e nacional, por ocasião de apresentações em congressos, publicação de artigo e em encontros pedagógicos entre docentes realizados por mim.

No entanto, destaco que esses resultados não são um fim em si mesmo, e outros tantos estudos são bem vindos (e necessários) ao intento de contribuírem com a educação estética dos seres humanos. A partir desta pesquisa, seria interessante investigar como pessoas em outros níveis de escolarização (Educação Infantil ao Ensino Superior) leem imagens de arte e como a mediação docente pode ajudar em seu desenvolvimento estético. Além disso, outras formas de mediação de leitura podem ser criadas, nas quais os estudantes possam ampliar suas percepções pela imaginação, sem sentirem-se ameaçados ou incapazes de interpretar imagens ou a própria obra de arte.

Seria interessante, também, analisar os juízos de valor de estudantes ao longo de sua escolarização, sob uma perspectiva genealógica⁸² (identificação de possíveis origens de como se constituem os modos de subjetivação social pelas relações de poder) e propor novas

⁸² Esta curiosidade foi gerada a partir de estudos de Foucault (1926-1984), na disciplina *Tópicos Especiais: Filosofia e História da Educação*, ministrada com muita competência pelas professoras Nilda Stecanela e Betina Schuler, no primeiro semestre de 2014.

estratégias de mediação de leitura de arte ou de sua imagem, em que se provocasse a autorreflexão (dos estudantes), enquanto uma prática de cuidado de si e constituição de uma estética de existência. Propostas de mediação com a música, dança e o teatro, em que os estudantes, inclusive aos considerados especiais,⁸³ pudessem *ler* esses códigos e significá-los para além da emoção e sensação.

Ao chegar aqui e retomar a trajetória de construção desta pesquisa, vejo-a como um processo de experiencição estética, em que foram necessários momentos de *abertura* ao desconhecido pelo *distanciamento* reflexivo, abandono de certezas para aprender a elaborar dúvidas e estratégias de *conexão perceptiva* com o objeto de estudo... Processo que antes de me ajudar a *ver* o outro, ajudou a me *conhecer*, a melhorar-me, a crescer, a tornar-me pesquisadora...

Sem dúvida, a educação estética é necessária para a formação de seres humanos capazes de superar o *olhar* e as *ações* utilitárias que tornam a vida algo mecanizado e frio, pois somos a própria obra de arte que precisa se reconhecer assim!

⁸³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1993/94, no art. 58, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte & percepção visual*. São Paulo: Nova Versão, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- _____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: (Espinosa, Voltaire, Merleau-MERLEAU-PONTY)*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Campanhia das Letras, 1988.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 2002.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- DUFRENNE, Mikel. *Phenomenologie de l'expérience esthétique*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria Filisminda. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Metodologia do ensino de arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1981.
- HERMANN, N. M. A. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Trad. de Joao Wanderley Geraldí, n. 19, p. 20-28, 22 jan./fev./mar./abr. 2002.
- LURIA, Alexander Romanovich et al. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 1991.
- MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999a.
- _____. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.
- _____. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- NOVIS, Vera (Org.). *Aprendendo a ver*. São Paulo: Coleção Roberto Marinho, 1994.
- OLIVEIRA, J.B.A.; CHADWIK, C. *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global, 2001.
- OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosaris, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OSBORNE, Harold. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- _____. *Estética e teoria da arte*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- PAVIANI, Jayme. *A racionalidade estética*. Porto Alegre: Edipucrs, 1991.
- _____. *Filosofia, ética e educação: de Platão a Merleau-Merleau-Ponty*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010b.

_____. O objeto estético e suas propriedades. *Chronos*, Caxias do Sul, n. 20, p. 19-28, mar. 1980.

_____. *Problemas de Filosofia da Educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010a.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Rev. Lusófona de Educação*[online]. 2011, n.18, p. 111-123.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem. São Paulo: M. Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTEV, Aleksei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.

OBRAS DE APOIO

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ALDRICH, Virgil C. *Filosofia da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme. *Filosofia, lógica e existência*. Caxias do Sul, RS: Educs, 1997.

BOTÍA, Antonio Bolívar. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California/México, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, 1997. (Área de Arte).

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

CAPRA, Carmen Lúcia. *Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente*. 2007. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CROCE Benedetto. *Breviário de estética*. São Paulo: Ática, 2001.

SZMRECSANYI, Maria Irene. Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. In: ENCONTRO, 1., 1985, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: FAU-USP, 1985. p. 3-19.

FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para a compreensão da arte: museu Victor Meirelles*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). Apresentação. In: _____. *Usos e abusos da história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. VII-XXV.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef Sir. *A história da arte*. 15. ed. Rio de Janeiro: LTC, c1993.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1999.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1984.

GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul: evolução histórica*. Caxias do Sul: UCS, 1977.

HUISMAN, Denis. *Dicionário dos filósofos*. 2. ed. Rio de Janeiro: M. Fontes, 2001.

JAPIASSU, Hilton; SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-82.

LANGER, Susanne Katherina Knauth. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LÓPEZ QUINTAS, Alfonso. *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universida de Deusto, 2004.

MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul – 1875/1950*. Caxias do Sul: Maneco, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

_____. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *O visível e o invisível*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999b.

MORAIS, Regis. *O que é ensinar*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. São Paulo: Escala, 2006.

NOVAES, Adauto; AGUIAR, Flávio. *O Olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, c1988.

PAVIANI, Jayme. *Estética mínima: notas sobre arte e literatura*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

PROENÇA, Graça. *Descobrimo a história da arte*. São Paulo: Ática, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUASSUNA, Ariano, *Iniciação a estética*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2004.

DOCUMENTOS ONLINE

BANKSY. Disponível em: <<http://banksy.co.uk/>>. Acesso em: 11 out. 2013.

SENADO FEDERAL: Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BRASIL. Escola-Biografia Alexandre Baumgarten. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/biografia/alexander-gottlieb-baumgarten.htm>>. Acesso em 10 jun. 2013.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. Manifesto de Diamantina. Disponível em: <http://www.faeb.com.br/textos/documentos/manifesto_diamantina_200785.swf>. Acesso em 12 fev. 2014.

PORTAL do MEC: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BUENO, Luciana Estevam Barone. *Linguagem das artes visuais*. Curitiba: Ibplex, 2008. Disponível em: <<https://ucsvirtual.ucs.br/startservico/PEA/>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

Tim Noble; Sue Webster. Disponível em: <<http://www.timnobleandsuewebster.com/biography.html>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

Sebastião Salgado. Disponível em: <<http://sebastiaosalgado.wordpress.com/2009/06/18/os-pobres-trabalhadores-da-terra/>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

Portal do MEC: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf> Acesso em: 26 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/livros-on-line/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

ALEXANDER BAUMGARTEN. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/biografia/alexander-gottlieb-baumgarten.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: <http://www.olimon.org/uan/heidegger-ser_e_tempo_i.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MANIFESTO DE DIAMANTINA: Disponível em: <http://www.faebr.com.br/textos/documentos/manifesto_diamantina_200785.swf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

HISTÓRIA INSTITUTO CRISTÓVÃO DE MENDOZA, Disponível em: <<http://institutocristovoademendoza.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 set. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário 1: Realizado para a professora de Arte

QUESTIONÁRIO 1

Prezado (a) professor (a):

Sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, inserida na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob orientação do Professor Doutor Jayme Paviani. Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada: *Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte*, e gostaria de contar com sua colaboração em responder a este questionário.

Aqui haverá questões, as quais você é convidado (a) a responder por escrito ou assinalar com um X uma das alternativas, que no seu entendimento considere a mais adequada. Poderá ainda, quando considerar necessário, complementar com comentários por escrito, no espaço que segue no final do questionário.

Desde já agradeço sua colaboração e antecipo que seus dados serão preservados, garantindo-se o sigilo.

Atenciosamente, Michele Pedroso do Amaral.

Data de aplicação: ___/___/___

PARTE I: Sobre você!

P1. Nome do entrevistado (a) (Opcional): _____

P 2. Sexo:

1 () Masculino

2 () Feminino

P3. Idade:

1 () Menos de 20 anos

2 () Entre 21 e 25 anos

3 () Entre 26 e 30 anos

4 () Entre 31 e 35 anos

5 () Entre 36 e 40 anos

6 () Entre 41 e 50 anos

7 () Mais de 50 anos

PARTE II: Pensar a profissão:

P4. Coursou Magistério ou Normal no Ensino Médio?

1 () Sim

2 () Não

P5. Coursou ou está cursando Ensino Superior?

1 () Sim. Qual? _____ Concluído? () () Em andamento ()
Interrompido () Não

P6. Cursou ou está cursando Pós-Graduação?

1 () Sim. Qual? _____ Concluído? () () Em andamento ()
Interrompido

P7. Há quanto tempo atua no magistério/educação?

- 1 () Até 2 anos
2 () Entre 2 e 5 anos
3 () Entre 6 e 10 anos
4 () Entre 11 e 15 anos
5 () Entre 16 e 20 anos
6 () Há mais de 20 anos

P8. Atualmente, quantas horas semanais trabalha com os estudantes nessa disciplina? _____**P9. Qual o principal motivo para a escolha do magistério como profissão?**

- 1 () Financeiro, pois as licenciaturas se apresentam como possibilidades viáveis comparadas com outros cursos .
2 () Influência do meio familiar, sempre fui incentivado(a) para me tornar professor(a).
3 () Insucesso em outro curso, a licenciatura foi minha alternativa para o acesso ao diploma de Ensino Superior.
4 () Escolha pessoal, pois sempre desejei ser professor(a).
5 () Outro. Qual?

P10. Nessa disciplina atua em quais etapas de ensino:

- 1 Educação Infantil ()
2 Ensino Fundamental ()
3 Ensino Médio ()
4 Magistério ()
5 Outra?
Qual? _____

P11. O que você entende por Desenvolvimento Estético? Nomear três palavras que melhor exemplifique:

--	--	--

Explicar com uma frase:

--

P12. Referente à Formação do Gosto Estético, você entende que:

- 1() Diz respeito a preferências individuais e subjetivas, por isso não pode ser educada.
2() Trata de julgamentos individuais, por isso ninguém tem o direito de interferir.
3() Trata da capacidade de julgamento sem preconceito, e que pode ser educada.
4() Preferência a um determinado estilo artístico da História da Arte.

5() Outro, qual? _____

6 () Nenhuma das alternativas. Se isso, por favor, justifique: _____

P13. Em seu entendimento, qual o sentido de o professor assumir uma postura de *mediador* em sua prática docente? Explicar com uma frase:

--

P14. Explicar com uma frase o que representa a educação em Arte para você:

--

P15. Você desenvolve atividades de Leitura de Imagens com esta turma?

1 SIM 2 NÃO 3 ÀS VEZES 4 NUNCA

Explicar com uma frase, alguns de seus objetivos nessa atividade:

--

P16. Listar algumas das dificuldades enfrentadas ao ministrar a disciplina de Arte:

--

P17. Qual sua opinião em participar deste questionário?

--

Tem algo a comentar?

--

APÊNDICE B: Questionário 2: O realizado para os alunos – antes das oficinas

QUESTIONÁRIO 2

Prezados estudantes:

Sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, inserida na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob orientação do Professor Doutor Jayme Paviani. Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada: “*Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte*”, e gostaria de contar com sua colaboração em responder a este questionário.

Aqui haverá questões, as quais você é convidado (a) a responder por escrito ou assinalar com um **X** uma das alternativas, que no seu entendimento considere a mais adequada. Poderá ainda, quando considerar necessário, complementar com comentários por escrito, no espaço que segue no final do questionário.

Desde já agradeço sua colaboração e antecipo que seus dados serão preservados, garantindo-se o sigilo.

Atenciosamente, Michele Pedroso do Amaral.

Data de aplicação: ___/___/___

PARTE I: Sobre você!

P1. Nome do entrevistado (a) (Opcional): _____

P2. Sexo:

- 1 () Masculino
2 () Feminino

P3. Idade:

- 1 () Menos de 16 anos
2 () Entre 16 e 18 anos
3 () Entre 18 e 20 anos
4 () Mais de 20 anos

P4. Qual o principal motivo para a escolha do magistério como profissão?

- 1 () Financeiro, pois as licenciaturas se apresentam como possibilidades viáveis comparado com outros cursos .
2 () Influência do meio familiar, sempre fui incentivado(a) para me tornar professor(a).
3 () Insucesso em outro curso, a licenciatura foi minha alternativa para o acesso ao diploma de Ensino Superior.
4 () Escolha pessoal, pois sempre desejei ser professor(a).
5 () Outro. Qual?

PARTE II: Pensando sobre arte!

P5. Por qual tipo de expressão artística você tem interesse? Completar os parênteses com:

1. Para: Muito interesse.

2. Para: Médio interesse.

3. Para: Não tenho interesse.

1 () Pintura.

2 () Grafite.

3 () Instalação.

4 () Fotografia.

P6. Qual o contato que você tem com as expressões artísticas citadas anteriormente? Explicar com uma frase:

--

P7. Geralmente, ao apreciar uma obra ou imagem de arte, o que ocorre com você? Indicar uma alternativa:

1 () Indiferença, pois não possuem sentido.

2 () Se gosto dela, sinto-me bem.

3 () Não sinto nada, apenas considero se é bonita ou não.

4 () Curiosidade.

5 () Nunca parei para pensar sobre. Se isso, por quê? _____

6 () Outra? _____

P8. Para você o que uma obra de arte precisa ter? Nomear três palavras que melhor exemplifiquem:

--	--	--

Explicar com uma frase:

--

APÊNDICE C: Questionário 3: O realizado para os alunos – após as oficinas

QUESTIONÁRIO 3

Prezados estudantes!

Sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, inserida na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação, sob orientação do Professor Doutor Jayme Paviani. Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada: *Educação estética pela mediação de leitura de imagens de obra de arte*, e gostaria de contar com sua colaboração em responder a este questionário.

Aqui haverá questões, as quais você é convidado (a) a responder por escrito ou assinalar com um **X** uma das alternativas, que no seu entendimento considere a mais adequada. Poderá ainda, quando considerar necessário, complementar com comentários por escrito, no espaço que segue no final do questionário.

Desde já agradeço sua colaboração e antecipo que seus dados serão preservados, garantindo-se o sigilo.

Atenciosamente, Michele Pedroso do Amaral.

Data de aplicação: __/__/__

Nome do entrevistado (a) (Opcional): _____

Sexo:

1 Feminino ()

2 Masculino ()

Idade:

1 Menos de 16 anos ()

2 Entre 16 e 18 anos ()

3 Entre 18 e 20 anos ()

4 Mais de 20 anos ()

PARTE I: Pensando sobre arte!

P1. Por qual tipo de expressão artística você tem mais interesse? Completar os parênteses com:

1. Para: Muito interesse.

2. Para: Médio interesse.

3. Para: Não tenho interesse.

1 () Pintura.

2 () Grafite.

3 () Instalação.

4 () Fotografia.

P2. Geralmente, ao apreciar uma obra de arte, o que ocorre com você? Indicar uma alternativa.

1 () Indiferença, pois não possuem sentido.

2 () Se gosto dela, sinto-me bem.

3 () Curiosidade.

4 () Não sinto nada, apenas considero se é bonita ou não.

5 () Nunca parei para pensar. Se isso, escreva um pouco sobre: _____

P3. Para você, o que uma obra de arte precisa ter? Nomear três palavras que melhor exemplifiquem:

--	--	--

Explicar com uma frase:

--

PARTE II: Eu e as artes!

P4. Para você aprender arte é importante? Explicar com uma frase:

--

P5. Quais são seus interesses em arte? Explicar em uma frase:

--

P6. Caso precise ensinar Arte, nomear três palavras que melhor exemplifiquem o modo como trabalharia com essa disciplina:

--

P7. Você percebe alguma diferença em relação a você e sua realidade, que ocorreram devido a sua participação nas oficinas de leitura de imagens? Escrever um pouco sobre isso:

--

P8. Escrever um pouco sobre a relação da pesquisadora com os participantes das oficinas, e o que isso representou para você:

--

ANEXOS**ANEXO A**

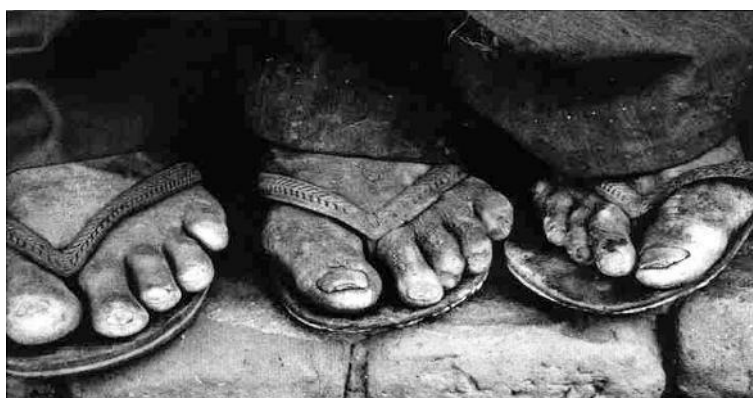
Imagem de Instalação Artística



Dirty White Trash (with Gulls), 1998 Noble e Sue Webster

ANEXO B

Imagem de Fotografia



Os pobres trabalhadores da terra, 1983 Sebastião Salgado

ANEXO C

Imagem de Grafite



Sem título, Banksy

ANEXO D

Imagem de Grafite



Sem título, Banksy

ANEXO E
Imagem de Pintura



Mulher que chora, 1937, Pablo Picasso