

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
EDIMARA ALVES FAGUNDES

LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE: A FALA E A PRÁTICA
DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2012

EDIMARA ALVES FAGUNDES

**LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE: A FALA E A PRÁTICA
DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Dissertação, apresentado à Universidade Tuiuti do Paraná Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza

CURITIBA

2012

DADOS DE CATALOGAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

EDIMARA ALVES FAGUNDES

**LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO DA ARTE: A FALA E A PRÁTICA
DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof.^a Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGEd - Mestrado e Doutorado em Educação - UTP

Curitiba, 26 de setembro de 2012.

Dedico essa pesquisa aos/as professores/as que, mesmo diante de tantos obstáculos, ainda acreditam e lutam pela educação.

AGRADECIMENTO

Um projeto de pesquisa é construído em meio às ausências, mas, por outro lado, criam-se outras formas de conexão entre as pessoas, e a realização do projeto torna-se o motivo das conversas em que todos/as torcem e desejam o êxito. Esse clima extremamente respeitoso e incentivador foi meu principal combustível. Todavia, tornou-se difícil citar o merecido nome de todos/as. Então, impresso minha gratidão àqueles/as que dirigiram a esse projeto, de forma mais aproximada, seu olhar, seu tempo, seus sentimentos e, principalmente agradeço a compreensão daqueles que sofreram por minhas ausências.

Os/as responsáveis pelo substrato desta pesquisa são merecedores/as de um agradecimento especial: os/as professores/as com quem encontrei pelo caminho da pesquisa, os/as participantes do grupo focal, que disponibilizaram seu tempo, no duro itinerário da escola, e seus planejamentos, deixando-me interferir em suas rotinas. E também os/as 2 professores/as que se permitiram, ao longo de um ano, dedicar-se ao projeto com grande apreço.

Esta pesquisa envolve algumas das questões apresentadas no cotidiano escolar ao longo da minha caminhada profissional. Muitas foram formuladas pelas pessoas que fizeram e fazem parte desse cotidiano: professores/as e alunos/as com os quais tive e ainda tenho o privilégio de conviver.

Agradeço o convívio com uma verdadeira mestra, como foi a minha orientadora, que oportunizou não somente a construção do conhecimento no sentido formal de ensino, mas, principalmente, por sua compreensão, incentivo e respeito. Não imaginei encontrar uma pessoa que depositasse tanta confiança em meu trabalho. Sem dúvidas, que esta aprendiz de pesquisadora, perdendo suas forças em meio a tantas intempéries, ganhou vigor e entusiasmo sob orientações da Professora Dr.^a Maria Antônia de Souza.

Meu agradecimento à Professora Dr.^a Josélia Schwanka Salomé, que me deu a honra de conhecê-la a partir do momento em que aceitou o convite para ler o projeto ainda embrionário desta dissertação e acompanhar todo processo de realização da

pesquisa, contribuindo com seu conhecimento teórico e metodológico em vários momentos da investigação.

À Professora Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski, agradeço pelos questionamentos que proporcionaram não somente uma retomada à pesquisa, mas um repensar sobre a arte e seu ensino.

Aos professores e professoras do programa de mestrado da UTP com os quais tive o prazer de conviver e que se preocuparam com minha aprendizagem, meu agradecimento. Especialmente ao Professor Dr. Geysy Dongley Germinari e Professor Dr. Joe de Assis Garcia que contribuíram para alicerçar minha aprendizagem do estudo científico.

À bibliotecária da UTP Heloisa Silva, agradeço pelos esclarecimentos prestados.

Aos/as diretores/as do CEEBJA, Maria Deon de Lira, Jacó Alberto Fröhlich, Alcides Martinelli, Anderson Muniz Canizella, Luciana Luchetti e à Professora Mirian da Silva, agradeço pelo contínuo apoio, incentivo e compreensão pelas ausências.

Meus sinceros agradecimentos às pessoas que acreditaram na proposta e se disponibilizaram para que o grupo focal pudesse ser efetivado, como as que compuseram a equipe de arte da SEED (2010): Viviane Paduim, Jackson Cesar de Lima, Paula Penso, Marcelo Cabarrão, na época, coordenador pedagógico da SEED, e Maria Cristina de Paula Müller, que tornou diversas situações possíveis e não mediu forças para cooperar em várias etapas da pesquisa.

À Professora Vera Lucia Robert Zanotto, que cedeu o espaço do Colégio Maria Aguiar Teixeira para realização dos encontros do grupo focal, e a Mariana Fonseca Taques pela divulgação do grupo focal aos/às professores/as de arte, meu agradecimento.

Ao Professor Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado, responsável pela minha decisão em participar do processo de seleção do mestrado, através de uma pergunta bem simples: se, em 2010, você não fizer o mestrado, então, o que irá fazer? Ele não somente incentivou como se disponibilizou a colaborar no que fosse necessário.

À Sabrina Rosa Cadori, coordenadora do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, pela compreensão nas ausências, pelo apoio e incentivo.

À Deborah Venske, do NRE Curitiba, pelo esclarecimento do funcionamento e distribuição dos setores de Curitiba.

Ao Professor Luciano Buchmann, pelo apoio e indicações quando a pesquisa ainda não havia encontrado seu rumo.

À minha amada irmã Maura Cristina Fagundes, por sua disposição, não medindo esforços para ajudar em tudo que foi possível. Ao meu amado sobrinho Lucas Fagundes Silveira, pela assessoria tecnológica e pelo incentivo. Aos meus amados pais que se fizeram tão presentes em meio às minhas frequentes dificuldades.

À minha querida amiga Jozele Penteado, que se tornou, ao longo da trajetória da vida, uma irmã, agradeço pela compreensão, paciência e disponibilidade.

À amiga Elaine Trannin de Mello, pela ajuda, dedicação, incentivo e apelo ao meu entretenimento.

À amiga Daniela Pedroso, pelas conversas, auxílio e parcerias.

À amiga Marilene de Fátima Teodoro que se foi em meio a uma vida por viver.

A todos os meus amigos e amigas cujos nomes não poderão ficar impressos, agradeço pelo apoio e, principalmente, por se manterem presentes.

RESUMO

A imagem, na atualidade, tornou-se um veículo tão corriqueiro que corre, assim, o risco de chegar até a mente sem ser percebida pelos olhos, possibilitando a introjeção de desejos, ideias e atitudes determinantes sobre a realidade. Torna-se importante aproximar-se deste tema, no campo da educação, para fornecer ferramentas que possam contribuir numa relação com as imagens de forma mais significativa. No ponto de vista desta investigação, a disciplina de arte é responsável não somente por ampliar o repertório imagético e cultural dos/as estudantes, mas também pela forma como a relação com as imagens se estabelece. O objetivo geral deste trabalho é compreender como os/as professores/as realizam as atividades de leitura de imagem com vistas ao ensino da arte na educação básica. Objetiva-se especificamente: refletir acerca da inserção da leitura de imagem no ensino da arte; analisar a prática do/a professor/a de arte, por meio de grupo focal, no ensino fundamental e médio de escolas estaduais da cidade de Curitiba, com relação à leitura de imagem nas aulas de arte; refletir sobre as possibilidades e limites da atividade de leitura de imagem no ambiente escolar. Neste trabalho, apresenta-se como metodologia a abordagem qualitativa, fazendo-se uso da pesquisa colaborativa, do grupo focal e acompanhando as atividades realizadas por dois/duas professores/as. Possibilitou-se, assim, o diálogo entre professores/as, revelando as suas práticas e como essas podem anunciar uma realidade. As estratégias para coleta de dados foram: grupo focal e acompanhamento de atividade, sendo o grupo constituído de questionário, análise da elaboração de atividade de leitura de imagem de forma individual, análise da elaboração e aplicação de atividade de leitura de imagem junto aos/às estudantes de forma coletiva, utilizando-se de métodos da história oral. O acompanhamento de atividade constituiu-se pela análise do planejamento, debate sobre contexto do/a estudante e análise de atividade de leitura de imagem realizada junto aos/as estudantes. As discussões teóricas estão assentadas no pensamento de Barbosa (1994), Wolff (2005), Freire (1996, 1987, 1983), Martins, M. C. (2003, 2002, 1993), Ostrower (1998, 1988, 1987, 1983), Luckesi *et al* (1995), Forquin (1993), Williams (2003), Duarte Junior (2010a, 2010b, 1994, 1988), Read (1986, 1982) e Maffesoli (2008). A pesquisa defende o ponto de vista de que a leitura de imagem, nas aulas de arte, pode ampliar a criticidade e a criatividade, e, quando envolvida no contexto do/a estudante, adquire um maior nível de significação, uma vez que se liga a sua sensibilidade que, normalmente, é negada no espaço escolar. Desta forma, é necessário criar bases para que o/a professor/a possa oferecer essas condições ao/a aluno/a.

Palavras-chave: educação; ensino da arte; leitura de imagem.

ABSTRACT

Nowadays, image became a trite vehicle, taking the risk of reaching our mind, without being perceived by our eyes, allowing the introjection of desires, ideas and attitudes, building knowledge about reality. It's important to approach to this subject in the education field to provide tools that can contribute to a more significant relation with images. Under the point of view of this investigation, art discipline is responsible not only for expanding the imaging and cultural repertory of the students, but also for the way that the relationship with the images is established. The general objective of this study is to understand how teachers perform the activity of art reading with the purpose of teaching art in elementary education. Specific objectives: reflect on the insertion of the image reading in the teaching of art; analyze the practice of the art teacher, through focused groups, in relation to image reading in art classes in primary and secondary state schools in the city of Curitiba; and think about the possibilities and limits of the image reading activity in the school environment. This study presents the qualitative approach as methodology, making use of collaborative research, focused groups and monitoring of activities conducted by two teachers, allowing a dialogue between the teachers, revealing their practices and how these may introduce a reality. We used the following strategies for data collection: focused group, questionnaires, analysis of the development of image reading activity in an individual way, analysis of the development and implementation of image reading activity with students in a collective way (using methods of oral history), activity monitoring: planning analysis, debate about students context and analysis of image reading activity with the students. Theoretical discussions are based at the thoughts of Barbosa (1994), Wolff (2005), Freire (1996, 1987, 1983), Martins, M. C. (2003, 2002, 1993), Ostrower (1998, 1988, 1987, 1983), Luckesi *et al* (1995), Forquin (1993), Williams (2003), Duarte Junior (2010a, 2010b, 1994, 1988), Read (1986, 1982) and Maffesoli (2008). The research supports the point of view that the image reading in art classes can extend criticality and creativity and when involved in the student context, acquires a higher level of significance, since it binds to its sensitivity, which is usually denied in the school. So it's necessary to create the basis in order to teachers offer these conditions.

Key-words: education; art teaching; image reading.

LISTA DE SIGLAS

ANPAP	-	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	-	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CONFAEB	-	Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil
CUML	-	Centro Universitário Moura Lacerda
DBAE	-	<i>Disciplined Based Art Education</i>
EAD	-	Educação a distância
ECA	-	Escola de Comunicações e Artes
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FAEB	-	Federação de Arte Educadores do Brasil
FURB	-	Universidade Regional de Blumenau
GTR	-	Grupo de Trabalho em Rede
h/a	-	Hora-aula
IBASE	-	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IES	-	Instituição de Educação Superior
M/D	-	Mestrado e Doutorado
NRE	-	Núcleo Regional de Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Programa de Desenvolvimento Educacional
PÓLIS	-	Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PUC/CAMP	-	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC/SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC	-	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	-	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	-	Universidade Federal de Goiás

UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB/JP	-	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa
UFES	-	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFJF	-	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRN	-	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	-	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	-	Universidade de Brasília
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista
UNESP/PP	-	Universidade Estadual de Presidente Prudente
UNESP/RC	-	Universidade Estadual de Rio Claro
UNOESC	-	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNICAMP	-	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	-	Universidade Regional do Noroeste do Estado Rio Grande do Sul
UNIRIO	-	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVALI	-	Universidade do Vale do Itajaí
UNINOVE	-	Universidade Nove de Julho
USP	-	Universidade de São Paulo
UTP	-	Universidade Tuiuti do Paraná

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	-	“Imagem realizada pelo pintor Clyde Provonsha”	19
FIGURA 2	-	Campo de papoulas em Argenteuil	119
FIGURA 3	-	Descobrimento	120
FIGURA 4	-	Morro da favela	122
FIGURA 5	-	Lavrador de café	127
FIGURA 6	-	Belvedere	129
FIGURA 7	-	Autorretrato (Alfredo Andersen).....	130
FIGURA 8	-	Ponte japonesa e o lago de ninfeias em Giverny	133
FIGURA 9	-	Professora mediando seleção de imagem a ser lida com os/as estudantes	142
FIGURA 10	-	Resultado da seleção do artista pelos/as professores/as	142
FIGURA 11	-	Atlas (Carlão)	143
FIGURA 12	-	<i>The Bearer Irma</i>	143
FIGURA 13	-	Trabalho realizado no 1º B na atividade de leitura de imagem da obra <i>The Bearer Irma</i> - Vik Muniz – professor/a “B”	148
FIGURA 14	-	Trabalho realizado no 1º A na atividade de leitura de imagem da obra <i>The Bearer Irma</i> - Vik Muniz – professor/a “B”	149
FIGURA 15	-	Trabalho realizado na atividade de leitura de imagem da obra <i>The Bearer Irma</i> - Vik Muniz – professor/a “L”	157
FIGURA 16	-	Trabalho realizado na atividade de leitura de imagem da obra Atlas (Carlão) - Vik Muniz – professor/a “K”	159
FIGURA 17	-	Parte do resultado do trabalho realizado na 8ª A, B e C - imagens que fazem parte do contexto dos/as estudantes – professor/a “A”	178
FIGURA 18	-	Parte do resultado do trabalho realizado no 1º A, B, C e D - imagens que fazem parte do contexto dos/as estudantes - professor/a “B”	179
FIGURA 19	-	Imagem produzida por aluno/a - etapa 7 da atividade de leitura comparativa de imagem - Professor/a “A”	181
FIGURA 20	-	3 garrafas de coca-cola	181
FIGURA 21	-	Imagem selecionada por aluno/a - etapa 7 da atividade de leitura comparativa de imagem - Professor/a “B”	182
FIGURA 22	-	Passatempo “Arearea”	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	-	TOTAL DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL	36
GRÁFICO 2	-	COMPARATIVO ENTRE ALGUNS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL	37
GRÁFICO 3	-	TOTAL DE CURSOS CONSULTADOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ARTE NO BRASIL	38
GRÁFICO 4	-	TOTAL DE IES NO BRASIL COM CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E ARTE	39
GRÁFICO 5	-	RELAÇÃO ENTRE OS PROGRAMAS CONSULTADOS E OS PROGRAMAS SEM ACESSO AO BANCO DE PESQUISAS	40
GRÁFICO 6	-	IES COM PESQUISA SOBRE LEITURA DE IMAGEM	41
GRÁFICO 7	-	PESQUISA SOBRE LEITURA DE IMAGEM – MESTRADO E DOUTORADO	41
GRÁFICO 8	-	TOTAL DE PESQUISAS SOBRE LEITURA DE IMAGEM – MESTRADO E DOUTORADO	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO NORDESTE DO BRASIL.....	43
QUADRO 2	- PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO CENTRO-OESTE DO BRASIL....	44
QUADRO 3	- PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO SUDESTE DO BRASIL	46
QUADRO 4	- PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO SUL DO BRASIL.....	52
QUADRO 5	- RELAÇÃO QUE O/A ESTUDANTE ESTABELECE NA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS - (ROSSI, 2003)	79
QUADRO 6	- ETAPAS PARA LEITURA DE OBRAS DE ARTE - (BUORO, 2002)	81
QUADRO 7	- ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL - (SARDELICH, 2006).....	84
QUADRO 8	- CONTRAPOSIÇÃO ENTRE O <i>SENSÍVEL OLHAR-PENSANTE</i> E SUPERACÃO DO OLHAR CÔMODO NA SALA DE AULA - (MARTINS, M. C., 1993, 2002, 2003).....	87
QUADRO 9	- BREVE ESQUEMA COMPARATIVO ENTRE OS/AS AUTORES/AS: ROSSI (2003), BUORO (2002), MARTINS, M. C. (1993, 2002, 2003) E HERNÁNDEZ (2000, 2007)	89
QUADRO 10	- CONCEITOS CHAVE DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA E PROBLEMATIZADORA E DO/A LEITOR/A OBJETO E LEITOR/A SUJEITO/A	97
QUADRO 11	- ATIVIDADE PROFISSIONAL DESENVOLVIDA PELOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL.....	106
QUADRO 12	- EXCERTOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A PRÁTICA COM A LEITURA DE IMAGEM	114
QUADRO 13	- PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "J"	119
QUADRO 14	- PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "E"	121

QUADRO 15	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "B"	122
QUADRO 16	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "I"	123
QUADRO 17	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "A"	124
QUADRO 18	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "D"	125
QUADRO 19	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "K"	126
QUADRO 20	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "H"	128
QUADRO 21	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "C"	129
QUADRO 22	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "F"	130
QUADRO 23	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "G"	131
QUADRO 24	-	PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM - PROFESSOR/A "L"	133
QUADRO 25	-	POSSÍVEL PERCURSO DOS/AS PROFESSORES/AS COM OS PRESSUPOSTOS DAS DIRETRIZES (2008)	165
QUADRO 26	-	EXCERTOS DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS/AS PROFESSORES/AS SOBRE O CONTEXTO DOS/AS ESTUDANTES	172
QUADRO 27	-	ANÁLISE QUANTO AO TIPO DE PRÁTICA REALIZADA PELO/A PROFESSOR/A COM RELAÇÃO À ATIVIDADE DE LEITURA DE IMAGEM.....	187

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	LEITURA DE IMAGEM NAS AULAS DE ARTE	29
2.1	ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL NA DÉCADA DE 80	30
2.2	CENÁRIO BRASILEIRO DAS PESQUISAS EM LEITURA DE IMAGEM NOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E ARTE	35
2.3	PRIMEIROS PASSOS NA LEITURA DE IMAGEM EM SALA DE AULA.....	57
2.4	ALGUNS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA LEITURA DE IMAGEM EM SALA DE AULA	78
2.5	LEITURA DE IMAGEM COMO MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	91
3	PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A COM A LEITURA DE IMAGEM	99
3.1	GRUPO FOCAL.....	99
3.2	ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	103
3.3	PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	105
3.4	DIAGNÓSTICO SOBRE COMO OS/AS PROFESSORES/AS PLANEJAM A LEITURA DE IMAGEM COM OS/AS ESTUDANTES	109
4	LEITURA REVELADA NA FALA DOS/AS PROFESSORES/AS	139
4.1	DIAGNÓSTICO SOBRE COMO OS/AS PROFESSORES/AS REALIZAM A LEITURA DE IMAGEM COM OS/AS ESTUDANTES	139
4.2	DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E O OLHAR DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A LEITURA DE IMAGEM	161
4.3	ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADE JUNTO AOS/AS PROFESSORES/AS	168

5	LEITURA DE IMAGEM: O QUE OS/AS PROFESSORES/AS ENSINAM?	185
5.1	MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A: MECÂNICA, INTERMEDIÁRIA E DIALÓGICA.....	186
5.2	LEITURA DE IMAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	190
5.3	O CONTEXTO DO/A ESTUDANTE “X” O TEMPO DA ESCOLA.....	197
5.4	O OLHAR CRIATIVO.....	205
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
	REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE I	- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL	230
APÊNDICE II	- PROGRAMAÇÃO GERAL DO GRUPO FOCAL.....	232
APÊNDICE III	- PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL	234
APÊNDICE IV	- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS/AS PROFESSORES/AS NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES.....	239
ANEXO I	- PRIMEIRO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO/A PROFESSOR/A “A”	242
ANEXO II	- SEGUNDO PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO/A PROFESSOR/A “A”	243
ANEXO III	- PLANO DE TRABALHO DOCENTE DO/A PROFESSOR/A “B”	245

1 INTRODUÇÃO

As palavras de Oliver Sacks no filme *Janela da Alma* e a imagem de uma bíblia ilustrada podem parecer desconexas, porém elas fazem parte da minha busca como professora licenciada em Artes Plásticas, cuja certificação deu-me a honra de lecionar para estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado do Paraná na cidade de Curitiba. Desde que iniciei essa carreira, sempre me perguntei: qual a forma mais adequada de apresentar imagens aos/as estudantes? Que imagens apresentar?

[...] se dissermos que os olhos são a janela da alma sugerimos de certa forma, que os olhos são passivos e que as coisas apenas entram. Mas a alma e a imaginação também saem. O que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, nossos anseios, nossos desejos, nossas emoções, pela cultura, pelas teorias científicas mais recentes. Acredito que, veja, se alguma vez vimos raspas de ferro sobre um ímã e qual o comportamento de um campo magnético, acredito que isso entra no imaginário, de certa maneira e posso ver o campo invisível do ímã. Posso vê-lo, sem o ver. Posso vê-lo com os olhos da mente. (JANELA, 2001)

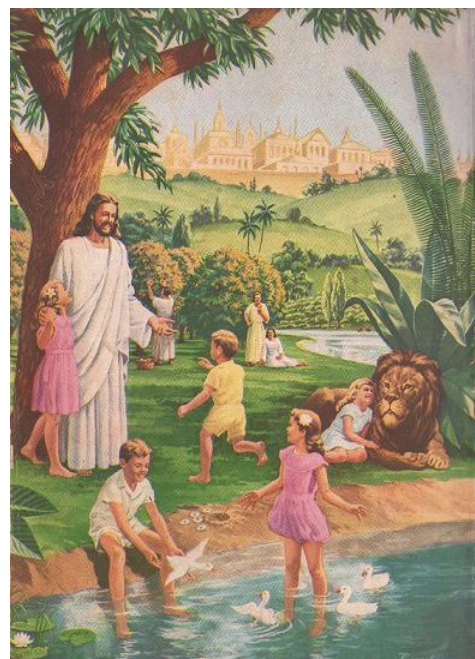


Fig. 1. Clyde Provonsha
Nota: figura extraída da bíblia,
Estudos bíblicos para o lar. São Paulo
Casa Publicadora Brasileira, 1966.

Conforme ampliava o acervo de imagens que oferecia aos/as estudantes, mais questionamentos surgiam, pois possibilitava acesso ao que de "melhor" o ser humano produziu de obras de arte ao longo da história, e essas imagens tão importantes não surtiam o efeito que julgava necessário. Percebia que se envolviam pela minha fala por respeito, consideração, amizade, mas sentia que havia um distanciamento entre eles/as e as obras, dando a impressão de que aquelas imagens não faziam e jamais fariam parte do mundo deles/as.

O ato de ensinar arte é percorrer pelo caminho da dúvida, pois sinto que, nessa profissão, não existe tranquilidade ou certeza visto que o cotidiano é permeado pela frequente busca de possibilidades; por outro lado, esses sentimentos fazem parte do campo da arte. Mas, quando se ensina, objetiva-se encontrar e dar respostas. Creio que, em se tratando da arte, há que se pensar nessa questão, pois a arte não se compromete com nenhuma resposta.

Desde que ingressei na carreira do magistério para crianças e adolescentes, e até mesmo com algumas experiências no ensino da arte na formação de professores/as, tenho frequentemente questionado a forma com que a apreciação de obras de arte e imagens é oferecida aos/as estudantes. Vejo que essa preocupação não é algo particular, pois muitos são os/as professores/as que se questionam a esse respeito.

A dificuldade na realização da leitura de imagens ocorre em diferentes instâncias do ensino da arte, pois, mesmo na graduação, não houve preparo suficiente para criar bases para essa atividade. E, ao longo da carreira do magistério, deu-se pouca ou nenhuma relevância em relação a esse tema na formação continuada dos/as professores/as.

Pela frequência com que as imagens são utilizadas nas aulas de arte e pela grande lacuna que existe em relação ao ensino e aprendizagem desse tema, sinto a carência de pesquisas que apontem debates que possam aproximar-se ao contexto da sala de aula.

Individualmente, fui tendo contato com alguns/mas autores/as que, por muito tempo, adotei como parâmetros para o ensino de arte. Como Ana Mae Barbosa que, em seus estudos, indica formas para a leitura de obras artísticas. Também os escritos da professora Anamelia Bueno Buoro que trazem as experiências com os métodos

sugeridos pelos professores Robert William Ott e Edmund Burk Feldman, estudiosos que deram uma importante contribuição nessa área. Mas, percebi que, indo por esse caminho, dei ênfase à história da arte, tanto no conteúdo como na seleção das imagens. Com isso, a leitura tornou-se uma simples reprodução das informações sobre as obras e/ou artistas ou estilos, gerando um reducionismo do conteúdo e estabelecendo um modelo a partir do qual ocupei a função de transmissora dos conteúdos previamente elaborados, e aos/as estudantes coube o papel de meros/as receptores/as. A partir dessa inquietação, novas buscas foram traçadas.

Através de um breve estudo sobre a semiótica *peirceana*, ficou evidente como é importante a organização do pensamento, no momento da apreciação, dividindo-o em etapas para que o acesso aos códigos específicos da linguagem seja estabelecido, visto que a mensagem que é transmitida depende especificamente da forma como esses elementos foram organizados.

O professor Fernando Hernández (2007) propõe uma leitura para a compreensão crítica e performativa das representações da cultura visual, ampliando a análise para o campo da representação como um todo, o que leva o/a estudante a manifestar interesse em revelar suas próprias perspectivas e opiniões.

A artista, professora e pesquisadora Fayga Ostrower (1983) realizou um trabalho com um grupo de operários, em que fez diversas leituras de obras de arte, fornecendo a eles conhecimentos da linguagem visual e levando em conta o referencial de cada pessoa.

Esses/as autores/as e métodos serviram-me de base para experimentar e exercitar a leitura de obras de arte como professora e como apreciadora. Percebi que as propostas das professoras Ana Mae Barbosa e Anamelia Bueno Buoro proporcionaram aos/as professores/as uma interpretação das suas experiências muito voltada para um ensino enciclopédico. Nesse tipo de ensino, o/a estudante desempenha um papel passivo ao olhar, como se a relação com a imagem só pudesse ser construída com um rol de informações sobre a obra e o/a artista. Não que essas autoras tivessem esse propósito, mas assim foram interpretadas.

Na atualidade, de acordo com Anne Cauquelin (2005), a arte está envolta em um paradoxo, pois as obras e as/os artistas são cada vez mais numerosos/as, porém o

número de pessoas que têm acesso a essas obras é bem restrito. É possível fazer uma relação desse paradoxo vivido pela arte com o cotidiano das aulas, quando as imagens são utilizadas em larga escala. Mas qual seria o motivo de pouco significarem? Wolff (2005, p. 17) afirma,

[...] a enorme desvalorização das imagens em nosso ambiente, que se tornaram extremamente fáceis de produzir, de reproduzir, de possuir, a coisa menos rara, a mais comum do mundo, e, por outro lado, sua intrusão sistemática em todos os domínios da existência, em todos os recantos de nosso ambiente.

Essa afirmação me leva à infância e me faz analisar o mundo imagético que me foi oferecido. As minhas condições de vida me oportunizaram um contato bastante restrito com imagens móveis e fixas, pois meu cotidiano era permeado pelas imagens naturais. As poucas imagens com as quais tive contato eram fotos em monóculo ou papel, retratando a família. Minha maior recordação trata-se de uma bíblia ilustrada, para mim um tesouro, pois as imagens eram extremamente exploradas e inventávamos mil histórias através delas. A televisão foi fazer parte do meu cotidiano somente a partir de 1980, mas até então o rádio se responsabilizou pelas imagens que criava em minha mente através das palavras que transmitia.

Os olhos da minha mente estavam tão desenvolvidos que meu diálogo com a televisão era de muita atenção e curiosidade. Fazia diversos questionamentos, via cenas que não conseguia imitar; era um mundo completamente novo, porém a absorção não se dava de forma passiva.

Na atualidade, a facilidade com que as imagens são disponibilizadas possibilitou uma espécie de anestesia do olhar, pois o que é visto não informa, não significa. Isso se torna perigoso na medida em que tais imagens trazem informações e significações intencionais. Por isso é importante criar formas para acessar esses meios de comunicação.

Essas imagens-mensagens são oferecidas independentemente da vontade do/a espectador/a, além de que são realizadas num tempo totalmente diferente do passado. São disponibilizadas de maneira pronta e rápida, não oportunizando o questionamento, não possibilitando o exercício dos *olhos da mente*, criando essa anestesia do olhar, que também é reforçada nas aulas de arte. O célebre historiador de arte, Gombrich (1985,

p. 18) cita um exemplo a esse respeito:

Por vezes, vemos as pessoas caminhando por uma galeria de arte, de catálogos na mão. Toda vez que param diante de um quadro, buscam pressurosamente seu número. Podemos observá-las folheando seus livros e, logo que encontrarem o título ou o nome da obra, seguem em frente. Não faria diferença alguma se tivessem ficado em casa, pois mal olharam para a pintura. Apenas checaram o catálogo. É uma espécie de curto-circuito mental que nada tem a ver com a fruição de um quadro.

Com esse exemplo, é possível perceber o tipo de espectador/a que a escola pode formar, conduzindo seu olhar por uma espécie de "catequização", em que a imagem é apresentada seguindo o protocolo das leituras e críticas positivas a seu respeito, e se o/a estudante não concorda ou não se lembra das informações, ele/a não aprendeu. Acontece que essa é a forma mais fácil de apropriação e transmissão do conhecimento.

Essa racionalização da arte, no ambiente escolar, conforme Duarte Junior (2010a, p. 29), espalha-se pelo território nacional, onde as escolas

[...] vêm se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade. Nossos professores de arte andam, pois, alicerçando a maior parte de seu trabalho em "explicações" acerca da arte, no ensino de sua história e na interpretação de obras famosas.

Também existe, no campo da arte, uma elitização desse produto, como se somente as pessoas possuidoras de certo nível sociocultural pudessem ter acesso a esse conhecimento. Cria-se uma polidez nos discursos, em que frases e termos internalizados são citados para não correr o risco de expressar algo incorreto: "[...] o que tenho visto é uma maquiagem do ensinar-aprender Arte e não o seu sentido" (MARTINS, M. C., 2003, p. 54).

Sinto que muitos encaminhamentos, nas aulas de arte, podem estar criando um tipo de apreciador/a mecânico, sem nenhuma valorização do repertório do/a leitor/a. Não se pode negar que essa disciplina alcançou certa valorização, pois é um campo fundamental para o desenvolvimento do ser humano, mas isso acaba num discurso vazio, pois, na prática, percebe-se que existe uma barreira cultural que precisa ser superada.

Nota-se que o/a professor/a tornou-se

[...] incapaz de estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura em suas aulas, acabando por favorecer a formação de pessoas alheias ao seu tempo e à sua própria história. Isso quer dizer que, embora faça parte do currículo escolar, a disciplina arte não tem contribuído para a formação de pessoas capazes de fazer escolhas e de interferir no mundo de uma perspectiva emancipadora. (MATTAR, 2010, p. 100)

Constantemente são criadas formas distintas e criativas de expressão. Assim como a língua pode ser ensinada e aprendida, as outras formas de expressão também são passíveis de cognição. A importância desta investigação está no seu propósito de demonstrar que a aprendizagem em arte não se dá somente pelos seus códigos específicos. Parte-se do pressuposto que tais códigos podem ser acessados e que o conhecimento e a aprendizagem de fato ocorrem a partir da compreensão daquilo que a imagem apresenta, importando-se com o que e como os elementos se organizam. Isso é, o significado está na forma como as imagens são representadas, mas, em meio a esses códigos, o referencial de quem interpreta também deve ser levado em consideração. Ler uma imagem é criar um sentido, e a experiência da criação é permeada pela subjetividade.

A leitura da palavra se diferencia da leitura da imagem, porém quando Freire (1983) se refere à leitura da palavra considerando "palavramundo", é possível que na imagem possa utilizar-se de meio semelhante, pois o/a estudante, ao chegar ao ambiente escolar, traz em seu repertório imagético uma quantidade imensa de imagens que são significativas para ele/a por ter estabelecido algum tipo de relação. Essas imagens tornam-se relevantes na medida em que possibilitam uma aproximação ao contexto do/a estudante e também por poderem aproximar-se das obras de arte em sua constituição visual ou temática.

Dessa forma, o pensamento de Read (1982, p. 21) coaduna-se com essa pesquisa ao apontar as condições específicas e gerais da educação, salientando como seu objetivo geral o encorajamento e “[...] o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”.

Nesse sentido, esta investigação busca uma aproximação ao contexto do/as professores/as, instigando-os/as para que percebam a forma como estão mediando a leitura de imagem na sala de aula. Analisa também como as imagens são selecionadas, qual a frequência dessa atividade no cotidiano das aulas e a forma como o/a estudante é levado/a a criar a significação da imagem.

E impulsiona os/as professores/as a que se aproximem ao contexto dos/as estudantes, para que revelem as imagens do seu cotidiano. Assim, intercambiando imagens cotidianas com obras de arte na tentativa de despertar *os olhos da mente*, para que a passividade do olhar seja substituída pela interrogação, pela curiosidade e inquietude.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como os/as professores/as realizam a atividade de leitura de imagem, junto aos/as estudantes, com vistas ao ensino da arte na educação básica.

Os objetivos específicos são: refletir acerca da inserção da leitura de imagem no ensino da arte; analisar a prática do/a professor/a de arte, por meio de grupo focal¹, no ensino fundamental e médio de escolas estaduais da cidade de Curitiba, com relação à leitura de imagem nas aulas de arte; examinar as possibilidades e limites da atividade de leitura de imagem no ambiente escolar.

A interrogação central desta pesquisa é: “Como ocorre a prática pedagógica do/a professor/a, em sala de aula, no que se refere à atividade de leitura de imagem?”. Decorrente dessa questão, a intenção é categorizar as diferentes práticas dos/as professores/as, indicar alguns parâmetros que auxiliem no processo de leitura e mostrar a importância de se estabelecer uma relação entre os conteúdos desenvolvidos na escola com o repertório dos/as alunos/as.

Para tanto, torna-se necessário aproximar-se dos/as professores/as, na tentativa de compreender seu contexto no que se refere às atividades de leitura de imagem, seu

1 Grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que consiste em reunir entre seis a doze pessoas para debater e dialogar acerca de um tema específico. Conforme Gatti (2005, p. 22), “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.” No caso desta investigação, o grupo constitui-se de doze professores/as, um/a de língua portuguesa e onze da disciplina de arte. Todos/as fazem parte do quadro próprio do magistério da cidade de Curitiba pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Todos/as trabalham com leitura de imagem e discutiram sobre essa atividade na sala de aula.

preparo, sua rotina, sua metodologia, a frequência com que essa atividade é realizada, a seleção das imagens, enfim, os/as professores/as são os/as responsáveis por dar visibilidade aos problemas e conquistas dessa atividade em sua prática pedagógica.

Dessa forma, essa investigação é de cunho colaborativo, uma vez que “[...] proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20). Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa se constituíram a partir do grupo focal (ocorreu em 2010) e do acompanhamento das atividades de dois/duas professores/as no ano de 2011. Partiu-se do pressuposto de que um grupo focal proporciona uma aproximação das pessoas de tal forma que a prática pedagógica se evidencia nas falas, nos debates e nas atividades realizadas.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, “Leitura de imagem nas aulas de arte”, inicialmente, realiza-se um breve percurso histórico do ensino da arte na década de 80, priorizando a percepção do aspecto racional que o ensino dessa disciplina adquiriu. Em seguida, apresenta-se um panorama das pesquisas referentes à leitura de imagem nos programas de mestrado e doutorado de educação e arte nas cinco regiões brasileiras.

Apresenta-se o pensamento de Ana Mae Barbosa (1994), centrando-se no livro *A imagem no ensino da arte*, a partir do pressuposto de que essa literatura fundamentou as primeiras discussões no campo da leitura de imagem na sala de aula, sendo que a proposta metodológica da autora para o ensino e aprendizagem da arte permeia a prática pedagógica de muitos/as professores/as e instituições.

A quarta parte do referido capítulo trata de autores/as que se dedicam à especificidade da leitura de imagem na sala de aula no ensino formal da arte. Foram selecionados/as quatro autores/as: Maria Helena Wagner Rossi (2003), Anamelia Bueno Buoro (2002), Fernando Hernández (2000, 2007) e Mirian Celeste Martins (1993, 2002, 2003), considerando a possibilidade de que esses/as possam dar uma visão da multiplicidade de caminhos disponíveis para fundamentação dessa atividade.

Importante ressaltar que esse estudo não defende um método específico para a mediação da leitura de imagem, mas seu conhecimento torna-se importante na medida

em que contribui para a ampliação das discussões referentes ao tema.

Para fechar o capítulo, recorre-se ao pensamento de Freire (1987) que, nesta pesquisa, fundamenta o processo de mediação exercido pelo/a professor/a na leitura de imagem, levando em conta o repertório cultural imagético do/a estudante como potencial para seu desenvolvimento crítico perante as imagens do seu cotidiano e das obras de arte.

Constrói-se uma interface entre o pensamento de Luckesi *et al* (1995) e Freire (1987), considerando os dois autores essenciais na consolidação de uma leitura mais significativa, em que o/a professor/a e os/as estudantes trabalham juntos/as na construção do significado da imagem. Dessa forma, o potencial criador torna-se o substrato do ato de ler, de produzir um sentido ao que se vê, utilizando como base as pesquisas de Fayga Ostrower (1987).

No segundo capítulo, “Prática do/a professor/a com a leitura de imagem”, estrutura-se a metodologia de pesquisa, em que os dados empíricos são construídos a partir da realização de grupo focal, prioritariamente com professores/as de arte do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba. Tal procedimento caracteriza a abordagem qualitativa desta investigação, de acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 47) “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural [...]”.

A partir do “ambiente natural” dos/as professores/as, na elaboração de atividades de leitura de imagem e aplicação junto aos/as estudantes, encontram-se elementos imprescindíveis para a reflexão da prática pedagógica. Favorecendo uma ação colaborativa, ampliando as “[...] possibilidades de compreensão da prática docente, elemento essencial para o processo de pesquisa, o que supõem que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação” (IBIAPINA, 2008, p. 32).

O terceiro capítulo, “A leitura revelada na fala dos/a professores/as”, inicia-se com o relato das atividades realizadas pelos/as professores/as, revelando a realidade vivida em todo o processo. Nesse momento da pesquisa, o depoimento é tratado como um documento, apropriando-se dos métodos da história oral como um meio para compreender de forma mais ampla o significado da ação.

Posteriormente, realiza-se análise das diretrizes curriculares da educação básica (2008) com o intuito de mensurar o quanto esse documento se faz profícuo para a prática pedagógica dos/as professores/as na leitura de imagem. Encerra-se o capítulo com a descrição do acompanhamento aos/as professores/as, evidenciando-se a forma de mediação na atividade de leitura de imagem.

No quarto capítulo, “Leitura de imagem: o que os/as professores/as ensinam?”, faz-se uma análise do tipo de prática pedagógica realizada pelos/as professores/as e descrita ao longo da pesquisa, ressaltando o quanto a mediação mecânica e intermediária são responsáveis pela mera reprodução do conhecimento, enquanto a mediação dialógica se aproxima ao contexto dos/as estudantes, colocando-os/as como agentes da sua própria aprendizagem.

Em seguida, pauta-se no pensamento de Forquin (1993) e de Williams (2003), no intuito de evidenciar como a prática pedagógica, através da forma que propõe a construção do conhecimento, repercute na edificação de um ideário cultural. Posteriormente, partindo principalmente de Duarte Junior (1988, 1994, 2010a, 2010b), Read (1982,1986) e Maffesoli (2008), defende-se uma educação estética voltada ao sensível, sendo essa capaz de abarcar o contexto dos/as estudantes e de tornar o conhecimento mais significativo.

Por fim, aborda-se a criatividade, ancorando-se nos estudos de Ostrower (1987, 1988, 1998), para mostrar o quanto os níveis de percepção estão ligados à singularidade de cada pessoa, partindo do pressuposto de que a leitura de imagem pode tornar-se um meio de aproximação da arte e do potencial humano.

Nas considerações finais, retomam-se os objetivos da pesquisa, mostrando a cristalização dos procedimentos racionais na mediação da leitura de imagem e o quanto esses assolam o cotidiano dos/as professores/as e estudantes. Ressalta-se que a mediação dialógica faz-se necessária para efetivação de um conhecimento mais significativo, partindo do campo da arte e propagando para a ação dos/as estudantes na sociedade.

2 LEITURA DE IMAGEM NAS AULAS DE ARTE

Este capítulo propõe a apresentação de um panorama da leitura de imagem em sala de aula. Compõe-se de cinco partes, iniciando com breve panorama do ensino da arte no Brasil na década de 80, ressaltando apenas alguns aspectos da luta pela valorização do ensino da arte, alguns/mas pesquisadores/as e associações que contribuíram para isso nessa época.

A segunda parte apresenta o estado da arte das pesquisas ligadas ao tema dessa investigação, para tanto, fez-se uma seleção, nos cursos de educação e arte autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das teses e dissertações referentes à leitura de imagem. Importante ressaltar que esses dados foram analisados em agosto de 2012.

Os primeiros passos na leitura de imagem em sala de aula, na terceira parte desse capítulo, baseia-se no livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa (1994), podendo ser considerado a primeira literatura direcionada aos/as professores/as com o objetivo específico de tratar desse tema. Apresenta-se o pensamento da autora no que diz respeito à introdução de uma metodologia específica no ensino da arte, considerando a leitura de imagem uma das interfaces constituintes desta proposta.

A quarta parte apresenta algumas tendências teórico-metodológicas na leitura de imagem em sala de aula. Trata-se da abordagem do tema a partir de quatro autores/as que realizaram pesquisas específicas para a leitura de imagem em sala de aula. Atualmente, a literatura sobre esse tema pode ser considerada abundante, logo, uma seleção torna-se um desafio. Entretanto, utilizou-se o critério da diferenciação, autores/as cujas propostas se distinguem em sua fundamentação, com o objetivo de analisar, além das propostas, a viabilidade dessas no contexto da sala de aula.

Primeiramente, percorre-se o pensamento de Maria Helena Wagner Rossi através do livro *Imagens que falam - leitura da arte na escola* (2003) e, posteriormente, o de Anamelia Bueno Buoro a partir da obra *Olhos que pintam - a leitura da imagem e o ensino da arte* (2002). O terceiro autor selecionado para compor este capítulo é Fernando Hernández, autor de *Catadores da cultura visual - proposta para uma nova narrativa educacional* (2007) e *Cultura visual, mudança educativa e*

projeto de trabalho (2000). Da última autora estudada, Mirian Celeste Martins, três artigos foram selecionados: *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar* (1993); *Conceitos e terminologia - aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte* (2003) e *O que vemos com um olhar estrangeiro?* (2002).

A última e quinta parte mostra a leitura de imagem como mediação do processo de ensino e aprendizagem, quando aproximada do contexto de professores/as e estudantes, e ressalta a prática pedagógica como uma possibilidade de oportunizar a criação e o questionamento, e não simplesmente a reprodução com o rótulo de interpretação das imagens.

2.1 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL NA DÉCADA DE 80

A década de 80, no Brasil, foi marcada por momentos distintos. Conforme Napolitano (1998), até 1985 o comando do país está nas mãos dos militares; a partir de 1986 o governo é democrático. Dessa forma, percebem-se mudanças em diversos campos. Esse breve panorama centra-se no ensino da arte.

O ensino da arte no Brasil passou por diversas transformações, mas a década de 80 deixou uma importante marca, pois surgiram debates que perduram até a atualidade, conforme afirma Subtil (2011, p. 248):

[...] autores, instituições e órgãos governamentais, discutiram o ensino de arte, a histórica situação marginal dessa área na escola e questionaram as práticas vigentes. Ora espontaneista, ora tecnicista, dentro de uma perspectiva metodológica que enfatizava o fazer, sob a ação do professor polivalente sem formação específica, esse ensino foi questionado por desconsiderar os conteúdos próprios de cada linguagem e a arte como um campo com saberes historicamente constituídos. O que ocorreu foi um movimento pela retomada da arte em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse.

Esse debate foi difundido de diversas formas. Em 1987, surge a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), ambas contribuíram e contribuem com pesquisas ligadas à arte. A ANPAP concentra suas pesquisas nas artes plásticas e visuais de um

modo geral, preocupa-se com questões do ensino e aprendizagem da arte, faz intercâmbio entre diversas instituições, artistas e comunidade científica.

A FAEB tem o objetivo específico de valorizar o ensino da arte. Lançou a nível nacional o debate acerca do ensino da arte, favorecendo a aproximação e interação entre professores/as e pesquisadores/as. Realizou-se em 1988 o primeiro Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), com tema centrado na formação dos/as professores/as. Esse tema não surge ao acaso, pois era uma fragilidade desde a obrigatoriedade da disciplina de arte.

Ademais, os estudos referentes à formação de professores/as, de um modo geral, era uma preocupação na década de 80, “[...] passou a ser considerada como uma área estratégica para o avanço dos índices de qualidade da educação escolar, constituindo-se como um campo prioritário da agenda governamental e da política pública em educação” (ARAÚJO e SILVA, 2008, p. 7). Assim, o primeiro congresso ligado ao ensino e aprendizagem da arte dialogou com a política pública da época e com as necessidades dos/as professores/as.

Uma pesquisa realizada em São Paulo, em 1987, por Ferraz e Siqueira, mostrou que a maioria dos/as professores/as de arte utilizavam prioritariamente livros didáticos para realização das aulas. Tal procedimento revelou a fragilidade dos cursos de licenciatura curta em arte, que formava em dois anos um/a professor/a para ensinar dança, música, teatro e artes plásticas.

Essa formação aligeirada surgiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, que determinou a obrigatoriedade da disciplina de educação artística no 1º e 2º graus (ensino médio e fundamental). A formação dos/as professores/as que já atuavam foi negada.

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação artística é tratada de modo indefinido [...]. (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 37)

Voltando à pesquisa de Ferraz e Siqueira (1987, p. 68), nas considerações finais, as autoras elencam alguns itens que consideram relevantes para melhoria da

qualidade do trabalho dos/as professores/as de educação artística.

- Reconhecimento da necessidade da ARTE nas escolas.
- O interesse: como palavra-chave de um processo educativo crítico.
- A construção de Salas Ambientais de Artes.
- A existência de Biblioteca Escolar, contendo no que se refere à ARTE-Educação, um acervo de livros e de materiais destinados ao usuário-aluno.
- A interação com os organismos governamentais.
- A participação dos professores em cursos de atualização.

Infelizmente, passaram-se 25 anos e as necessidades constatadas pelas pesquisadoras, na década de 80, ainda são uma realidade.

Diversos/as pesquisadores/as contribuíram na valorização do ensino da arte, dentre eles/as destacam-se Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa e João Francisco Duarte Junior, pois esses/as estudiosos/as lançaram discussões de extrema importância que repercutiram até a atualidade.

Dentre as várias pesquisas realizadas, evidencia-se a de Fayga Ostrower, na década de 80, apresentada no livro *Universos da arte*. Nele, a autora dá uma contribuição extremamente importante no campo da arte e de seu ensino, traçando um paralelo entre os fundamentos da composição visual, concomitante a um trabalho teórico de arte realizado com operários de uma fábrica. Ela mostra como a arte é uma experiência de vida sem a intenção de didatizá-la. O trajeto percorrido com os operários cria uma espécie de limalha transparente a partir da qual a sensibilidade de cada participante é potencializada.

A principal referência brasileira no ensino da arte está em Ana Mae Barbosa, pois, já na década de 80, a pesquisadora lançou diversos livros e um método para o ensino da arte. A “metodologia triangular”, como foi chamada em princípio, devido a questionamentos, posteriormente, foi denominada de “proposta triangular”.

Essa metodologia ou proposta criou as bases para o ensino da arte, estabelecendo pressupostos a partir do tripé: leitura, história da arte e fazer artístico. É possível que essa proposta tenha gerado certa racionalização do ensino da arte. Não que houvesse intenção por parte da autora, mas a aplicabilidade da proposta acabou por propiciar esse tipo de interpretação. Haverá uma abordagem específica sobre esse tema ainda neste capítulo.

Com relação a Ana Mae Barbosa, é importante ressaltar que a pesquisadora mobilizou artistas, pesquisadores/as e professores/as em prol da melhoria da qualidade do ensino da arte; suas ideias foram disseminadas por todo país e, sem dúvidas, a autora é responsável pela inserção da arte no ambiente escolar.

Nessa época, o professor e pesquisador João Francisco Duarte Junior lançou dois livros: *Por que arte-educação?* e *Fundamentos estéticos da educação*. No primeiro, defende a ideia de que a finalidade da arte-educação está no desenvolvimento da consciência estética, e que essa “[...] significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo uma situação existencial” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 73).

Para Duarte Junior a simples inclusão da “educação artística” nos currículos não funciona diante da estrutura racionalista da escola. Ele defende uma educação estética em que haja envolvimento humano e não o mero treinamento para reprodução das ideias prontas. Em *Fundamentos estéticos da educação*, aprofunda o arcabouço teórico da arte como um elemento educativo.

De modo geral, pode-se considerar que a década de 80 foi marcada pela mobilização em diversas frentes no sentido de valorizar a arte e seu ensino, porém isso não ocorreu de forma progressiva. Um fato marcante ocorre em 1986, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) reformula o núcleo das disciplinas através do parecer 785/86, e a educação artística segue desvalorizada no contexto escolar, sem obrigatoriedade para os/as estudantes.

A pesquisadora Zotti (2004, p. 18-19), em seus estudos sobre o currículo brasileiro, afirma que,

Até 1986, o núcleo comum do ensino de 1º e 2º graus baseou-se na Resolução do CFE nº 8/71, integrante do parecer nº 853/71. Em 1986, conforme o plano de educação básica da “Nova República” é alterado o núcleo comum pelo parecer nº 785/86 e resolução nº 8/86 do CFE.

A pesquisadora segue dizendo que o discurso democrático da nova conjuntura política não promoveu mudanças com o parecer 785/86, houve apenas continuidade. “O I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989), aprovado

pela lei n. 7.486 de 6 de junho de 1986, somente apresentou na área educacional, os programas que já estavam sendo realizados” (ZOTTI, 2004, p. 198).

O parecer 785/ 86 determina que as disciplinas de português, estudos sociais, ciências e matemática seriam do núcleo comum e que “[...] Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativos para os alunos.” (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1986).

À época, Fayga Ostrower, que era presidente da Associação Brasileira de Educação através da Arte, enviou uma carta ao Ministro da Educação, ressaltando a contradição desse parecer em relação à lei 5.692/71 e o quanto a disciplina de educação artística deixaria de contribuir no desenvolvimento dos/as estudantes.

Consideramos haver incongruência grave entre o que dispõe o § 2º do artigo 1º que estabelece a exigência (entende-se obrigatoriedade) da Educação Artística no núcleo comum e o artigo 6º que omite desse mesmo núcleo, com sérios prejuízos para o desenvolvimento da sensibilidade do educando. A filosofia de Educação que defendemos situa a presença da arte no processo educativo como condição essencial para despertar no aluno a consciência do seu potencial criador e, conseqüentemente sua afirmação como pessoa, na plena concretização de suas capacidades. (OSTROWER, 1986)

A implantação do ensino da arte nas escolas brasileiras ocorreu em meio a um currículo que priorizava a qualificação profissional, principalmente para a população menos abastada. Dessa forma, além da pouca valorização dessa disciplina no ambiente escolar em virtude da ênfase nas disciplinas do núcleo comum, o ensino da arte pautou-se nas habilidades manuais e, como era facultativo para os/as alunos/as, não poderia reprovar, gerando um descompasso em relação as outras disciplinas.

Independente dos rumos da lei, os ecos dessa resolução constroem os/as professores/as de arte até o presente momento, pois, muitas vezes, são questionados/as pelos/as estudantes, professores/as das outras disciplinas, pela equipe pedagógica ou direção da escola, a respeito da validade da disciplina e se ela realmente reprova. É lamentável que as palavras de Ostrower em defesa do ensino da arte não tenham tomado a mesma dimensão da resolução.

De modo geral, pode-se afirmar que a década de 80 traçou os rumos tomados pelo ensino da arte no Brasil, tendo em vista as lutas pela valorização dessa disciplina.

É importante ressaltar que a década de 80 não se caracterizou unicamente pela “racionalização” do ensino da arte, paralelamente persistiam práticas ligadas à livre-expressão e a receitas técnicas. A inserção da obra de arte, na sala de aula, a mobilização de artistas, professores/as e pesquisadores/as, com certeza, trouxeram transformações essenciais. Conseqüentemente, a atividade de leitura de imagem adquiriu fundamentos a partir dessa época.

Percebe-se que muitas conquistas tornaram-se sacralizadas a ponto de não se submeterem a transformações. Se o ensino efetivo da arte no Brasil iniciou-se nessa década, então, torna-se necessário avançar. Viu-se que os/as pesquisadores/as estavam divididos/as entre um ensino racional e outro mais sensível. O que adentrou a escola foi o racional, então, esse debate pode ser retomado. No caso específico desta pesquisa, pode-se questionar: é possível fazer leitura de imagem em meio à racionalização do ensino da arte?

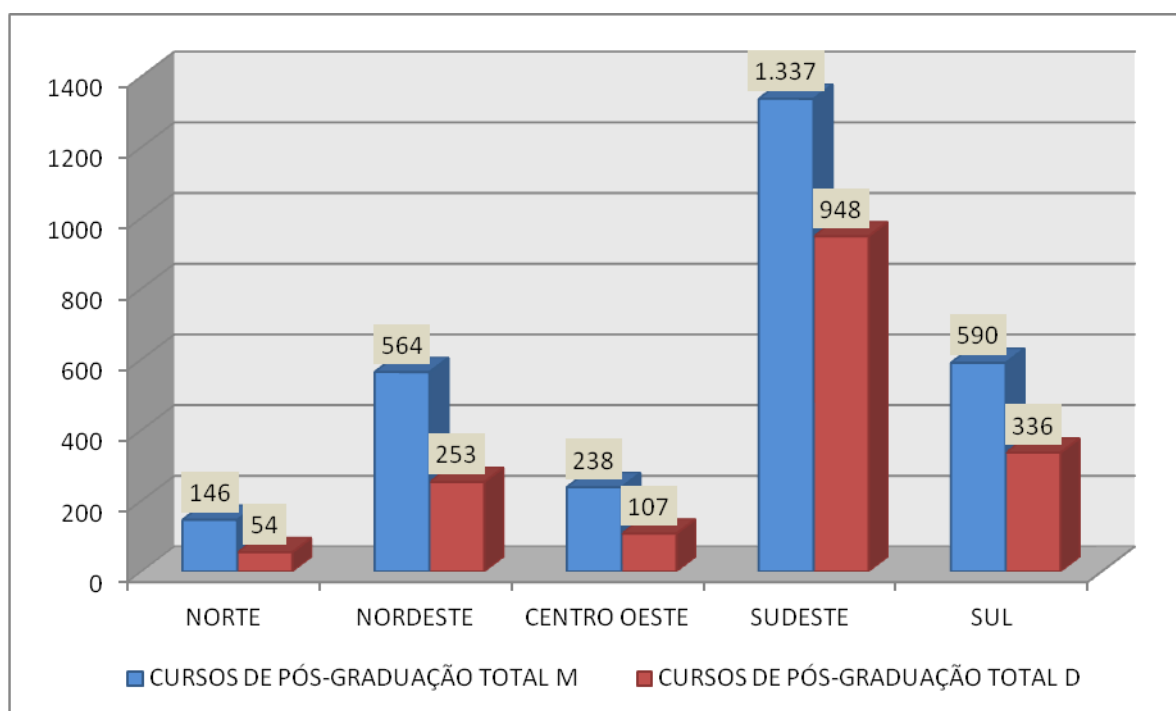
2.2 CENÁRIO BRASILEIRO DAS PESQUISAS EM LEITURA DE IMAGEM NOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E ARTE

Desde os anos 80, o cenário do ensino da arte no Brasil passou por mudanças significativas, como visto no tópico anterior deste capítulo, assim como a preocupação com a leitura de imagem. Pesquisas nessa área tiveram desenvolvimento progressivo, os cursos de pós-graduação também demonstraram a relevância do tema.

Assim, fez-se um levantamento das pesquisas realizadas, em cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado, sobre educação e arte no que se refere à leitura de imagem. Primeiramente, os dados foram investigados na plataforma da CAPES e, posteriormente, na biblioteca de teses e dissertações dos cursos.

Comparando o total de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, percebe-se que o número de cursos de educação e arte segue a mesma distribuição, pois as regiões estão igualmente ordenadas, sendo o maior destaque para a região sudeste, seguida da região sul, nordeste, centro-oeste e norte do país.

GRÁFICO 1 - TOTAL DE CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL



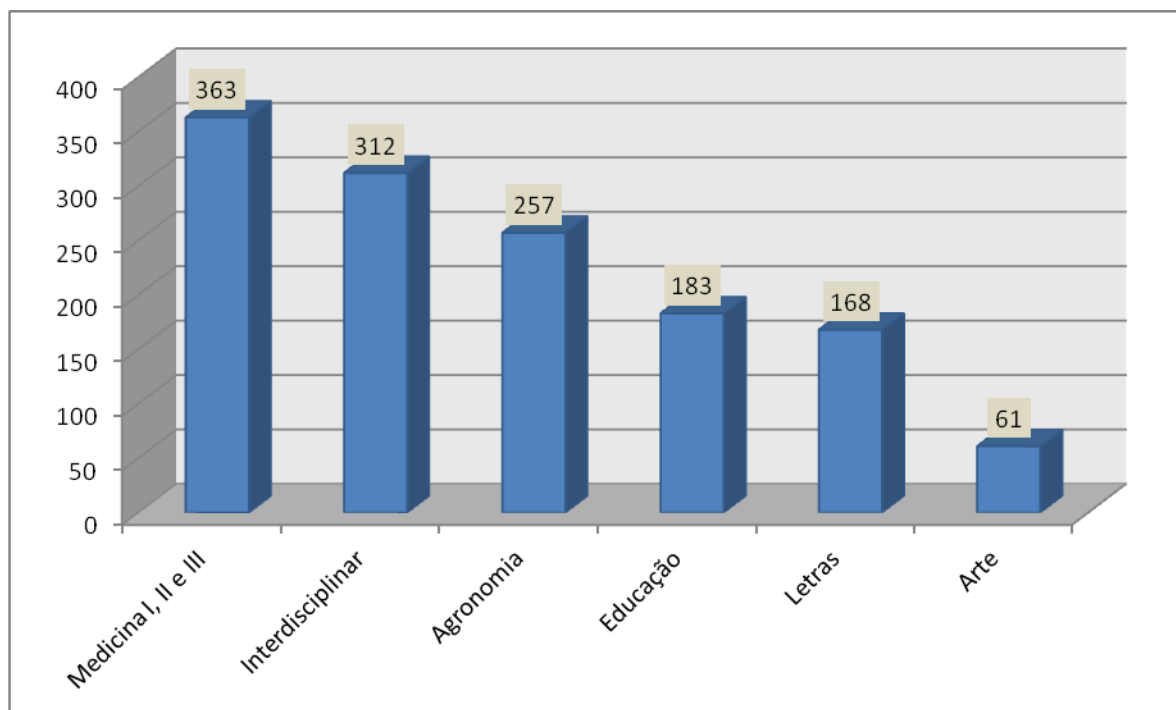
FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

Os cursos na CAPES estão organizados em 9 grandes áreas, sendo que ciências da saúde lidera com 873 cursos. Medicina I, II e III oferta mais cursos, totalizando 363. A segunda área é ciências humanas com 726 cursos. Nela a educação lidera com 183 cursos. A área multidisciplinar está em terceiro lugar com 606 cursos, sendo que a interdisciplinar oferece 312 cursos. A quarta maior área é a das ciências sociais e aplicadas com um total 589 cursos, sendo que a administração oferece 155 cursos.

A grande área de ciências agrárias está em terceira posição, oferecendo 588 cursos, mas agronomia possui 257 cursos, sendo superior aos cursos de educação. Em última posição, está a grande área de linguística, letras e artes, com um total de 280 cursos, sendo que letras possui 168 cursos e arte, 61.

GRÁFICO 2 – COMPARATIVO ENTRE ALGUNS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

Visto que os cursos de mestrado e doutorado em educação são consideravelmente mais numerosos do que os de arte, é possível encontrar uma justificativa para esse descompasso na própria história do ensino da arte no Brasil, pois a obrigatoriedade desse ensino veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71.

Por outro lado, como afirmam Bianchetti e Favero (2005, p. 3),

No final de 1965 foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Desde esse primeiro curso até o presente momento, mais de setenta programas foram reconhecidos, passando a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Dessa forma, percebe-se que o mestrado em educação iniciou-se seis anos antes da obrigatoriedade do ensino da arte para o 1º e 2º graus, hoje o ensino médio e fundamental. Enquanto que, de acordo com Prado (2009), o primeiro mestrado em artes surgiu em 1974, na Escola de Comunicações e Arte (ECA), e o doutorado, em 1980, na mesma instituição. Existe um espaço de 11 anos entre o primeiro mestrado de

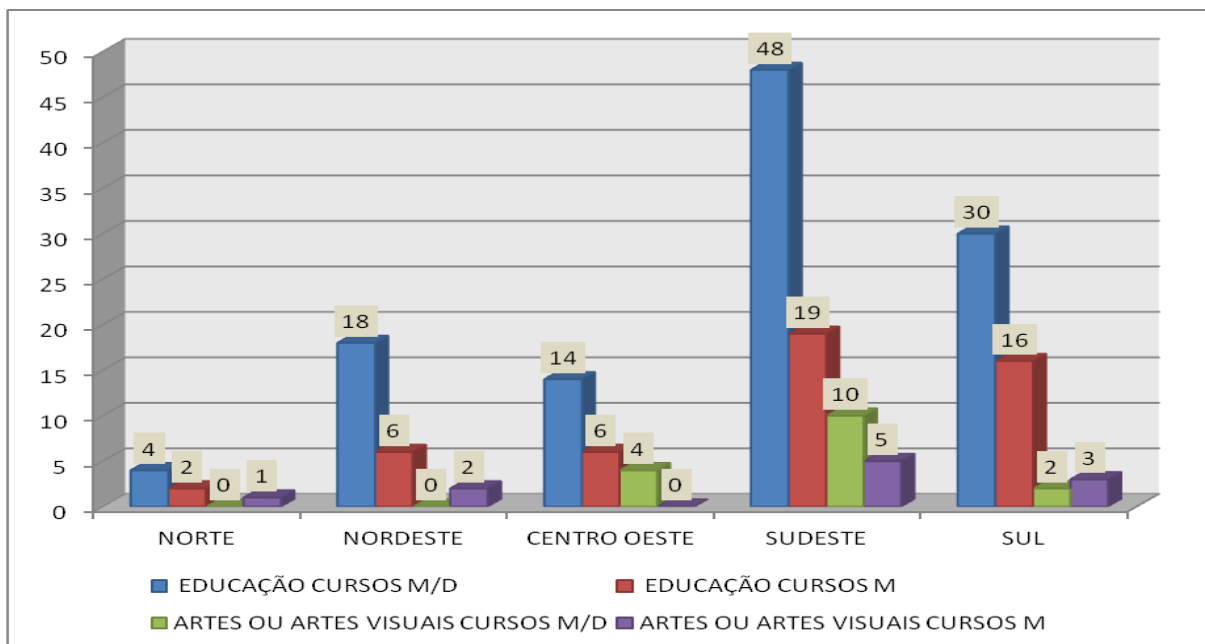
educação e o de arte.

Os programas de mestrado e doutorado em educação cresceram progressivamente em número a partir do primeiro, enquanto que o programa de mestrado da ECA tornou-se o único do país até 1985, quando

[...] surgem dois novos mestrados: em História da Arte na [...] UFRJ, [...], e em Múltiplos no Instituto de Artes da UNICAMP. Em 1989, a UNICAMP abre também o mestrado em Artes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o mestrado em Artes Visuais tem início em 1991, mesmo ano em que surge o mestrado em Artes da UNESP. Em 1992 é a vez da UFBA ter seu mestrado em Artes, na Escola de Belas Artes da Bahia. (PRADO, 2009, p. 92).

Dessa forma, pode-se considerar que o aumento progressivo dos cursos de mestrado e doutorado em artes no Brasil ocorreu somente a partir da década de 90. Os gráficos 3 e 4 apresentam um panorama dos cursos e o número de IES com doutorado e mestrado em educação e arte pelas 5 regiões brasileiras. Confirma-se, a partir dos dados, que os cursos de arte são embrionários se comparados com os de educação.

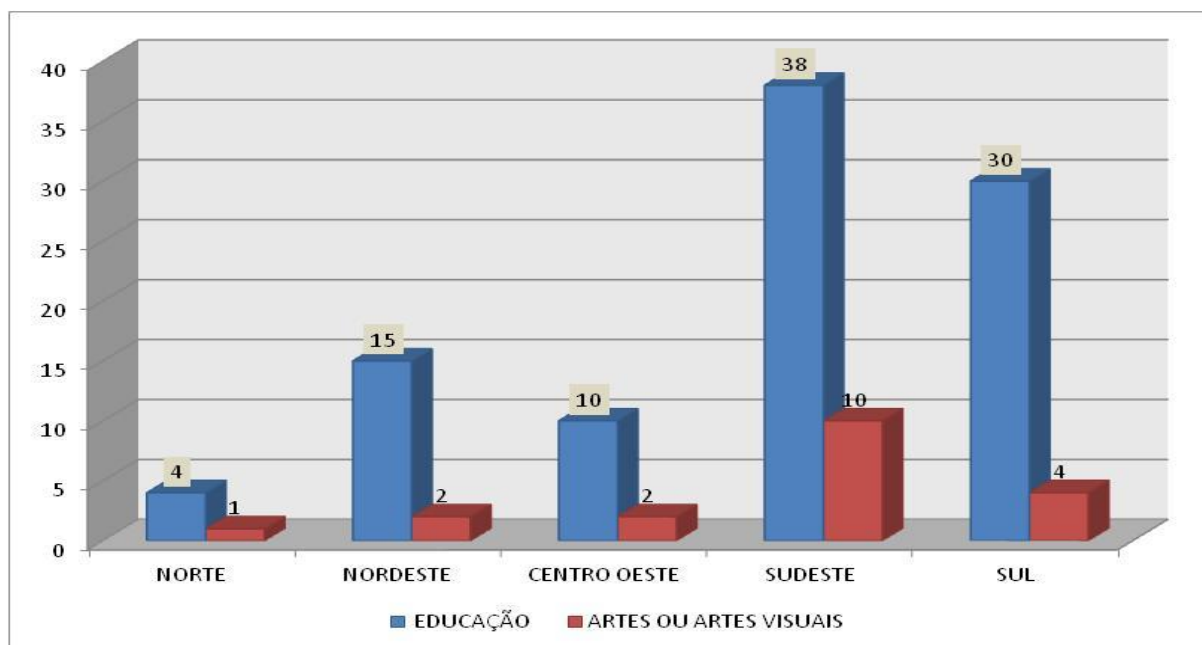
GRÁFICO 3 - TOTAL DE CURSOS CONSULTADOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ARTE NO BRASIL



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

GRÁFICO 4 - TOTAL DE IES NO BRASIL COM CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO E ARTE



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

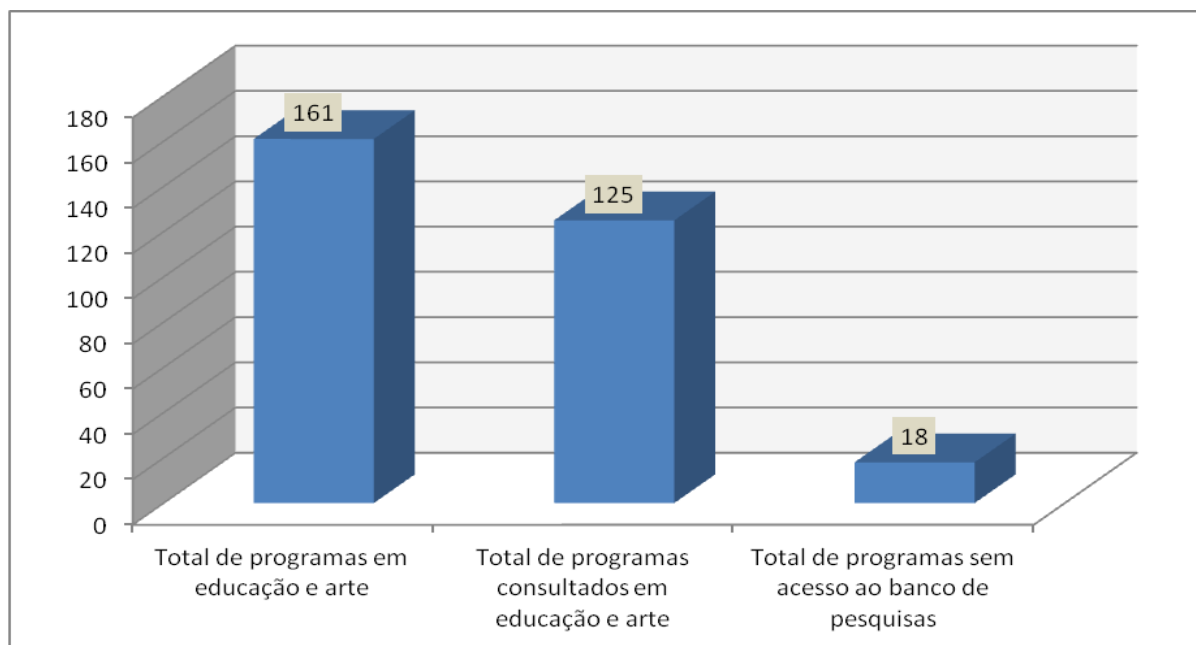
NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

Através da investigação dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em arte e educação no site da CAPES, pode-se elaborar um mapeamento das pesquisas em leitura de imagem no território nacional. Percebe-se que a distribuição das pesquisas por regiões no Brasil segue a mesma proporção dos cursos oferecidos.

Dessa forma, a região sudeste lidera com 55% das pesquisas; a região sul, com 23%; centro-oeste, 14%; nordeste, 8%, enquanto que, na região norte, não se encontrou pesquisa a respeito da leitura de imagem. Os gráficos 6, 7 e 8 apresentam esses números de forma mais detalhada. E o gráfico 5 traz a relação dos programas em que não foi possível consultar o banco de teses e dissertações.

As pesquisas referentes à leitura de imagem foram selecionadas, primeiramente, pelo título e, posteriormente, pela leitura do resumo. É importante ressaltar que pode haver pesquisas que não tenham sido contempladas nessa investigação por não estarem disponíveis no banco de teses e dissertações ou por terem um título que não revele o conteúdo da pesquisa.

GRÁFICO 5 - RELAÇÃO ENTRE OS PROGRAMAS CONSULTADOS E OS PROGRAMAS SEM ACESSO AO BANCO DE PESQUISAS



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

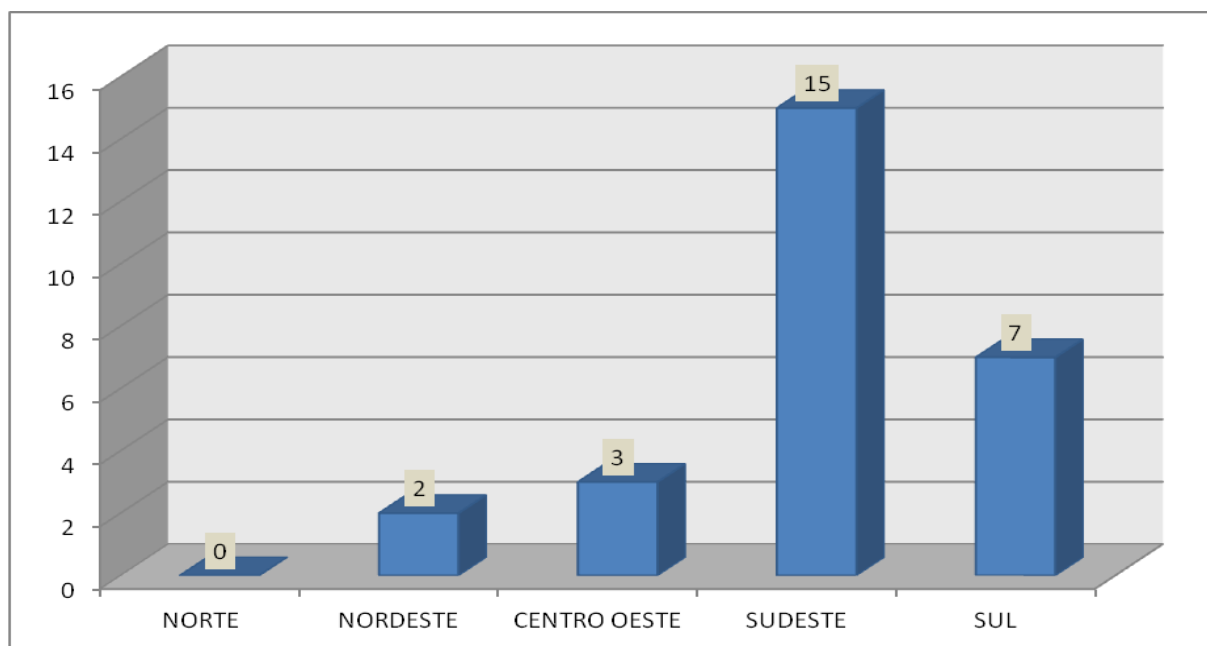
NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

Não foram encontrados bancos de teses e dissertações em 18 programas. Foi enviada por endereço eletrônico a solicitação acerca da necessidade da consulta. Os programas que responderam, indicando que ainda não possuem banco em virtude de serem cursos recentes, foram os seguintes: 3 programas na região sul; 3, na região centro-oeste e 4, na região sudeste.

Os programas que não responderam somam um total de 8: 1 programa na região sul; 2, na região norte; 1, na região sudeste e 4, na região nordeste). Sendo assim, na maior parte dos programas de educação e arte houve consulta aos bancos de teses e dissertações.

Dentre os 183 cursos de educação e 61 de arte, foram consultados 163 cursos de educação e 27 de arte. Em educação, não foram consultados os cursos de mestrado profissional e educação especial, já, nos cursos de arte, contemplaram-se somente as artes visuais. Ressalta-se que os cursos de dança, música e artes cênicas não foram consultados. Dessa forma, consultou-se um total de 190 cursos de educação e arte em todo o território nacional.

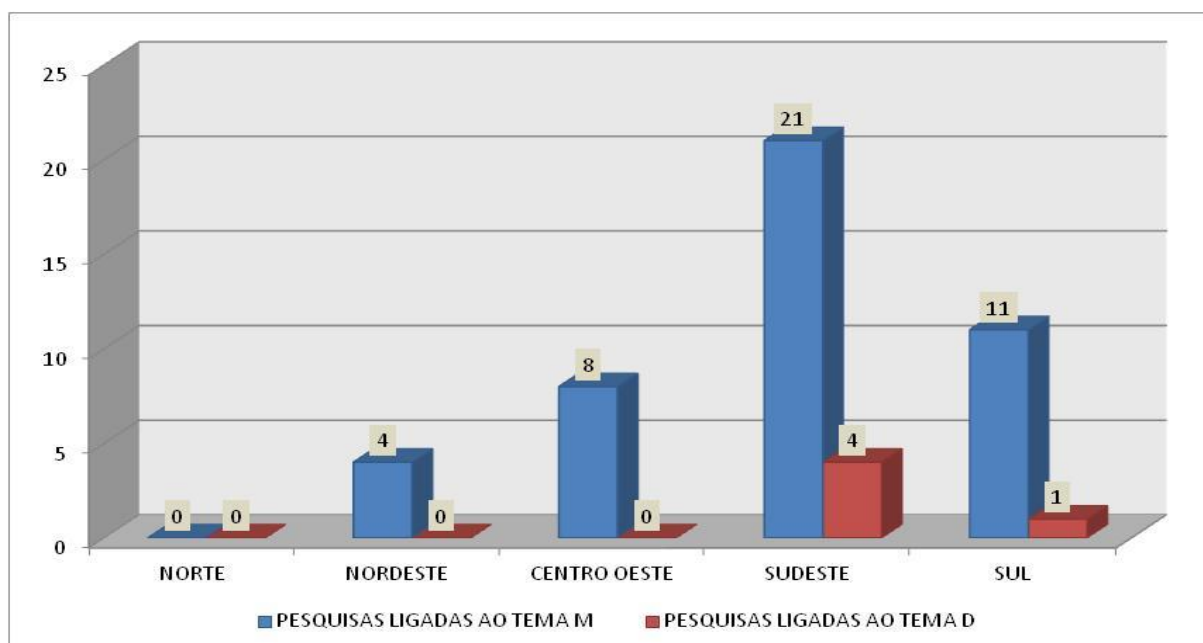
GRÁFICO 6 - IES COM PESQUISA SOBRE LEITURA DE IMAGEM



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

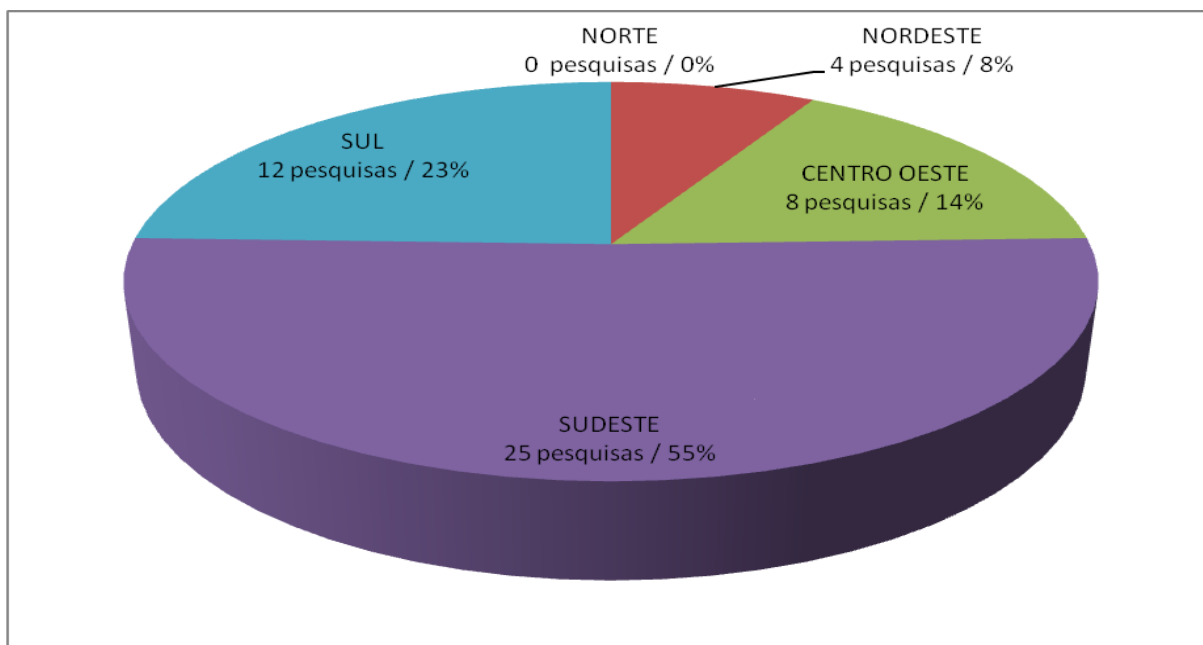
GRÁFICO 7 - PESQUISA SOBRE LEITURA DE IMAGEM - MESTRADO E DOUTORADO



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

GRÁFICO 8 - TOTAL DE PESQUISAS SOBRE LEITURA DE IMAGEM -
MESTRADO E DOUTORADO



FONTE: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

NOTA: Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma CAPES em ago. 2012

A relação das pesquisas que contemplam a leitura de imagem foi selecionada por região na tentativa de perceber se esse tema está sendo investigado no território nacional. Priorizou-se a seleção de teses e dissertações que valorizam o uso da imagem na educação, principalmente, aquelas que foram realizadas no contexto da sala de aula.

A maior parte das teses e dissertações se refere ao ensino da arte, as poucas que não estão ligadas a esse tema são de outra área, mas valorizam a imagem a ponto de poderem servir de referência ao ensino da arte.

QUADRO 1 - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE
LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
E ARTE DO NORDESTE DO BRASIL

IES	PROGRAMA	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	M	D
UFPB/J.P.	Mestrado em Educação	Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão	Imagens ensinam? Uma análise da coleção matemática de Dante	2008	X	
UFRN	Mestrado e Doutorado em Educação	Elizete Vasconcelos Arantes Filha	Devaneio do olhar: uma experiência de produção e leitura da imagem através do vídeo na prática pedagógica	2004	X	
		Sandro da Silva Cordeiro	Televisão em solo educativo: educando o olhar	2006	X	
		Ivam Cabral da Silva	Humor gráfico: o sorriso pensante e a formação do leitor	2008	X	

FONTE: Elaboração da autora a partir de pesquisa na plataforma CAPES e biblioteca de teses e dissertações da UFPB/JP e UFRN em fev. 2012.

A pesquisa realizada por Falcão (2008) refere-se ao ensino da matemática, especificamente à geometria. O autor defende a ideia do quanto a imagem pode favorecer no aprendizado desse conteúdo, abordando-a por uma perspectiva semiótica, baseada na teoria de Raymond Duval (1995).

A pesquisa realizada por Arantes Filha (2004) pauta-se no pensamento de Paulo Freire. Defende a ideia de uma alfabetização visual, colocando os/as espectadores/as (alunos/as) na posição de produtores/as de imagem. A autora parte das obras fixas do artista natalense Newton Navarro, resultando na produção de um vídeo documentário.

O resumo da pesquisa de Cordeiro (2006) não aponta o referencial teórico, mas evidencia o quanto a televisão pode ser um recurso importante no desenvolvimento da acuidade visual, evidenciando o papel do/a professor/a ao apropriar-se da televisão na sala de aula de forma ampliada.

A investigação de Silva, I. (2008) propõe o desenvolvimento de um/a leitor/a reflexivo/a, fundamentando-se em Umberto Eco no que diz respeito à indústria cultural, à teoria literária e à estética da recepção.

QUADRO 2 - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO CENTRO-OESTE DO BRASIL

IES	PROGRAMA	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	M	D
UNB	Mestrado e Doutorado em Artes	Leci Maria de Castro Augusto Costa	As dimensões da imagem na relação entre Arte e Tecnologia	2007	X	
		Rosana Andréa Costa de Castro	Tecnologias de informação e comunicação: implicação da imagem digital para arte/educação contemporânea	2008	X	
UFG	Mestrado e Doutorado em Arte e Cultura Visual	Ana Lucia Siqueira de Oliveira Nunes	Festas e Celebrações: um estudo sobre visualidades da escola	2005	X	
		Valéria Fabiane Braga Ferreira	Imagem e arte na educação de adultos: ver, fazer, falar e refletir num processo de alfabetização	2006	X	
		Henrique Lima Assis	Outros modos de ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais	2007	X	
		Carla Gioconda Alves Pinto	Visualidades Educacionais: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico	2008	X	
		Raquel Mendes de Melo	A espada era a lei: visualidades da práxis pedagógica	2008	X	
UFMS	Mestrado e Doutorado em Educação	Richard Perassi Luiz de Sousa	Desafio da Imagem - Alternativa Contemporânea para a Arte nas Escolas de Segundo Grau	1995	X	

FONTE: Elaboração da autora a partir de pesquisa na plataforma CAPES e biblioteca de teses e dissertações da UNB, UFG e UFMS em fev. 2012.

A pesquisa de Costa, L. (2007) preocupa-se com a educação a distância, sendo a imagem um componente importante nessa modalidade de ensino, pois ela é entendida como recurso textual. A autora parte de sua experiência pessoal no que diz respeito à análise da obra de arte. Os estudos que fundamentam a investigação não são apontados no resumo.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) - facilitaram o acesso à produção e propagação das imagens, dessa forma, a pesquisadora Castro (2008)

propõe reflexões acerca da prática pedagógica no ensino da arte e da arte contemporânea a partir das TIC. O resumo da dissertação não relaciona os/as autores/as que norteiam a investigação.

As festas e celebrações escolares são uma forma da escola dialogar com a comunidade. Partindo desse pressuposto, Nunes (2005) aproxima-se da comunidade através de grupos focais com o intuito de analisar principalmente o quanto a visualidade da escola cria e mobiliza os sentidos dos/as participantes. O referencial teórico da pesquisa centra-se na cultura visual.

A pesquisa de Ferreira (2006), embasada no pensamento de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, de forma colaborativa, investiga adultos em processo de alfabetização, buscando interpretar e compreender os sentidos e significados dados à arte e à imagem através das visões de mundo e da cultura dos/as estudantes.

Apropriando-se de produções fílmicas e suas narrativas visuais, com o referencial teórico da cultura visual, Assis (2007) investigou a forma com que o diálogo e as relações de poder são estabelecidos entre os/as estudantes e professores/as nas aulas de arte.

A pesquisadora Pinto (2008) realizou uma investigação, pautando-se nas imagens que os/as professores escolhem e na forma como as utilizam nas aulas de arte com o intuito de definir posicionamentos “educativos e ideológicos” na realidade social em que estão inseridos/as.

Através do filme *A espada era a lei*, Melo (2008) estabelece uma relação entre as imagens e as subjetividades como elementos fundamentais na produção de conhecimento, em que professores/as relacionam sua práxis pedagógica com a imagética apresentada no filme.

Em sua pesquisa Sousa, R. (1995) procura mostrar a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização visual no espaço escolar, especificamente nas aulas de arte. Vendo no audiovisual uma forma de reunir imagem, som e palavra, apresenta um estudo das imagens artísticas como uma proposta contemporânea para o ensino da arte.

QUADRO 3 - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE
LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
E ARTE DO SUDESTE DO BRASIL

IES	PROGRAMA	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	M	D
UFES	Mestrado e Doutorado em Educação	Maria José Corrêa de Souza	Nos em-cantos da EJA: a desconstrução e construção da imagem na formação do leitor visual	2006	X	
		Marina Rodrigues Miranda	Leitura de imagens: da casaca à <i>konshaça</i> - mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em educação à distância	2007	X	
		Andréia Chiari Lins	Mediações da imagem na educação à distância	2008	X	
		Cristina Taufer Padilha da Costa	A produção de subjetividades no cotidiano escolar pelo uso de imagens	2009	X	
UFJF	Mestrado e Doutorado em Educação	Eduardo Sérgio Leão de Souza	A imagem como recurso de ensino e aprendizagem	2000	X	
UFMG	Mestrado e Doutorado em Educação	Ronan Cardozo Couto	A escolarização da linguagem visual: uma leitura dos documentos ao professor	2000	X	
		Elaine Rosa Martins	A imagem do livro didático: um estudo sobre a didatização da imagem visual	2002	X	
		Eliette Aparecida Aleixo	Leitura de obras artísticas na escola: percursos metodológicos	2004	X	
UFU	Mestrado e Doutorado em Educação	Marcia Maria de Sousa	Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos	2006	X	

UERJ	Mestrado e Doutorado em Educação	Aldo Victorio Filho	Imagem, estética, criação e o cotidiano escolar	2002	X	
		Esequiel Rodrigues Oliveira	“Imagem eu sei ler e uso para escrever”: o potencial da linguagem visual na elaboração do conhecimento na educação básica	2006		X
	Mestrado em Artes	Nelson Ricardo Ferreira da Costa	A visualidade possível	2007	X	
UNIRIO	Mestrado em Educação	Fernando Torres de Andrade	Fotografia, produção e leitura de imagens por alunos do ensino fundamental	2009	X	
CUML	Mestrado em Educação	Ana Cláudia Neif Sanches	Educação do olhar: a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente	2009	X	
PUC/CAMP	Mestrado em Educação	Seizo Vinicius Soares	Outro olhar - o audiovisual na arquitetura da aula: inovações pedagógicas	2006	X	
PUC/SP	Mestrado e Doutorado em Educação – Psicologia da Educação	José Souza Ferreira da Silva	A leitura de imagens no ensino de arte com uso de software educativo: formação de categorias pictóricas por meio de relações de equivalência	2010	X	
USP	Mestrado e Doutorado em Artes Visuais	Maria Cristina Alves dos Santos Pessi	Illustro imago - professoras de arte e seus universos de imagens	2008		X
	Mestrado e Doutorado em Educação	Rachel de Sousa Vianna	Ensinar e aprender a ver	2009		X
UNESP	Mestrado e Doutorado em Artes	Ana Candida Paoletti Magalhães	O educador e a leitura de imagens	2008	X	
UNESP/PP	Mestrado e Doutorado em Educação	Tânia Sayuri Ida Mathias	Livro de imagem: possibilidades de leitura estética	2005	X	
UNESP/RC	Mestrado e Doutorado em Educação	Lígia Maria Sciarra Bissoli	Leitura de imagens: as concepções dos professores de educação infantil	2006	X	

UNICAMP	Mestrado e Doutorado em Educação	João Baptista de Almeida Junior	Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura de imagem	1989	X	
		Sueli Ferreira	Parece, mas não é: um estudo do movimento interpretativo da criança no diálogo com o texto visual	2002		X
		Adriana de Almeida Machado	Convites ao olhar: experiências de educação e vivência estética a partir de reproduções	2003	X	
UNINOVE	Mestrado e Doutorado em Educação	Valéria Azambuja Pereira	Processos de leitura de imagens: Fayga Ostrower e Alberto Manguel como educadores do olhar	2009	X	

FONTE: Elaboração da autora a partir de pesquisa na plataforma CAPES e biblioteca de teses e dissertações da UFES, UFJF, UFMG, UFU, UERJ, UNIRIO, CUML, PUC/CAMP, PUC/SP, USP, UNESP, UNESP/PP, UNESP/RC, UNICAMP, UNINOVE em fev. 2012.

A pesquisa de Souza, M. (2006) preocupa-se com a formação dos/as leitores/as de imagens, centrando-se em imagens publicitárias e no material educativo *arte BR*. Pautando-se na semiótica *greimasiana*, a autora constata que os/as estudantes realizam uma leitura mais subjetiva e analógica do que histórica das imagens.

As imagens da cultura afro-ameríndia foram utilizadas na pesquisa de Miranda (2007) com o objetivo de analisar como os/as professores/as participam da cultura local e como as utilizam em suas práticas pedagógicas. A investigação revelou que os saberes populares e a cultura local são valorizados pelos/as professores/as. O referencial teórico pautou-se em Ciavatta, Lukács, Schütz Foerste, Canclini e Hall.

A investigação de Lins (2008) propõe um debate acerca das TIC na Educação a Distância (EAD) através do uso das imagens, revelando seus significados na educação e sua contribuição para o ensino e aprendizagem nessa modalidade de estudos. Busca fundamentos sócio-históricos principalmente em Vigotski, Benjamin, Lukács, Freire, Libâneo, Kenski.

Considerando as imagens produtoras de subjetividades, Costa, C. (2009) apropriou-se de imagens em movimento e mídias eletrônicas no cotidiano escolar. O objetivo não se centrou na busca da significação, mas sim nos “mecanismos discursivos” que geram outros “universos discursivos”. Seu aporte teórico baseou-se

principalmente em: Carlos Eduardo Ferrazo, Regina Leite Garcia e Edson Luiz André de Souza, Valter Filé, Cesar Guimarães, Arlindo Machado, Jesús Martín-Barbero e Alberto Mangel, Janete Magalhães Carvalho, Michel De Certeau, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto.

A imagem é tratada como um recurso tecnológico por Souza, E. (2000). O autor vê a imagem como uma possibilidade de transformação da didática tradicional, em que o/a professor/a atua intermediando o conhecimento.

A investigação de Couto (2000) procura analisar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997, 1998) e nos livros didáticos *A arte de fazer arte* (1999) e *Aprendendo arte* (2000), como esses materiais lidam com a imagem no intuito de perceber a forma como a escolarização das imagens é conduzida.

A imagem contribui para a construção dos saberes escolares, dessa forma, sua didatização em livros didáticos torna-se uma importante ferramenta no processo do ensino e aprendizagem. Martins, E. (2002) fez uma análise documental dos 4 livros da coleção *Alp novo: análise, linguagem e pensamento* e dos 8 da coleção *Construindo a escrita: leitura e interpretação de texto* e *Construindo a escrita: gramática e ortografia*. Constatou que algumas imagens nas coleções exercem função apenas ilustrativa, enquanto outras se preocupam com o saber escolar.

A pesquisa realizada por Aleixo (2004) centra-se nos diferentes modos de tratar a disciplina de arte através da atividade de leitura de imagem, fazendo um estudo comparativo entre três escolas. Utilizou como referencial teórico a “proposta triangular” de Ana Mae Barbosa e os PCN de arte.

Estabelecer relações entre a formação continuada dos/as professores/as de arte e os aportes metodológicos utilizados para realização da leitura de imagem, esse é o objetivo da investigação de Sousa, M. (2006). Acompanhando o trabalho de uma professora no grupo de estudos e sua atuação em sala de aula, percebeu-se a necessidade de promover leituras mais significativas no ambiente escolar.

Em sua pesquisa, Victorio Filho (2002) busca a “identificação da força da experiência estética nas relações cotidianas”, ao analisar sua própria atuação como professor de arte. Propõe uma discussão acerca da “exclusividade” da estética no campo da arte, ampliando suas possibilidades para as imagens do cotidiano escolar.

Estabelecer uma relação entre imagem e elaboração de conhecimento escolar é o pilar da tese de Oliveira (2006), centrando-se nas possibilidades e potencialidades da linguagem visual na educação básica. O autor constata que a “linguagem visual pode contribuir objetivamente para elaboração do conhecimento escolar, atuando na formação social, intelectual e crítica do estudante”. Parte do embasamento teórico apropria-se do pensamento de Oliveira (2003), Certeau (1994) e Santos (2000).

O pesquisador Costa, L. (2007) embasa-se no pensamento de Hans Belting, Arthur Danto e Georges Didi-Huberman para defender a ideia de que a visualidade ocorre de forma híbrida, como uma conjugação de espaços dialéticos “entre sujeito e objeto”.

Partindo do pressuposto de que a leitura de imagem vai além de quem a produz e trabalhando especificamente com a fotografia, Andrade (2009) propõe a estudantes a realização de retratos e autorretratos. Ao final da pesquisa, percebe-se que a fotografia permite sociabilidade além da “identificação e reafirmação do indivíduo” em seu grupo. O referencial teórico conta com os estudos de Bakhtin, Machado, Vygotsky, Leite, Mauad e Ciavatta.

A investigação de Sanches (2009) trata do ensino da arte a partir da educação do olhar, analisando a influência da mídia nas escolhas dos/as jovens estudantes. Reflete sobre arte pública e contemporânea, e a relação entre arte erudita, contemporânea, mídia e pós-modernidade. Através das imagens televisivas selecionadas pelos/as estudantes, foi possível discutir acerca dos “ícones midiáticos enquanto artefatos culturais sedutores”. A base teórica fundamenta-se nos estudos de Chartier, Lipovetsky, Barbosa, Buoro, Martins, Harvey, Hall e Bauman.

O objetivo da pesquisa de Soares (2006) é valorizar o audiovisual, mostrando seu potencial para o ensino e aprendizagem, com o intuito de “contribuir para o avanço das discussões sobre inovação na prática pedagógica com a inserção de recursos tecnológicos”.

A equivalência de estímulos utilizada em outras áreas do conhecimento é utilizada por Silva, J. (2010) no ensino da arte no que diz respeito à leitura de imagem. A abordagem comportamental revela tanto a capacidade de compreender quanto de

decodificar do/a estudante. García e Aguayo foram as principais referências dessa pesquisa.

Partindo do questionamento “Quais imagens professores de arte selecionam para apresentar aos seus alunos?”, Pessi (2008) desenvolve sua tese, utilizando-se do pensamento moderno e pós-moderno da arte, apoiando-se em Roland Barthes e Elliot Eisner.

A pesquisa realizada por Vianna (2009), no Brasil e na Inglaterra, usando o método da teoria sociocultural de Eduardo Mortimer e Phil Scott, revelou uma multiplicidade de abordagens e metodologias nas apreciações de imagens nas aulas de arte e visitas guiadas a museus.

A preocupação central da investigação de Magalhães (2008) é com a formação de pedagogos/as no que se refere à leitura de imagem. Percebeu-se que o desenvolvimento de um olhar sensível está diretamente relacionado com o maior contato com as imagens e depende da disposição do/a leitor/a em se aperfeiçoar.

A investigação de Mathias (2005) trata a imagem como meio possível à fruição estética e a arte como transformadora da realidade. Através dos livros *Cântico dos cânticos* e *Cena de rua* de Ângela Lago, sistematiza uma forma de leitura estética dos mesmos, considerando essa sistematização como uma possibilidade para o trabalho do/a professor/a.

Averiguar a concepção e a forma com que professores/as trabalham na educação infantil com leitura de imagem é o objetivo da pesquisa de Bissoli (2006). A autora aponta diversos fatores que fragilizam a prática da leitura na escola, dentre eles “ausência de uma reflexão sobre as possibilidades didático-pedagógicas da leitura de imagens no ensino”.

A pesquisa de Almeida Junior (1989) preocupa-se com a aprendizagem da leitura de imagem na escola, onde professores/as e estudantes podem “[...] se converter em consumidores mais inteligentes e seletivos dos meios de comunicação social.” Usando uma abordagem semiótica, defende que Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin desenvolveram um aporte metodológico à leitura da imagem uma vez que o signo linguístico perpassa pelas relações sociais.

A tese de Ferreira (2002) busca analisar o modo como as crianças constroem sentido na interpretação das imagens. Para isso utilizou reproduções de pinturas de artistas brasileiros. A pesquisa possibilitou a compreensão da forma como as crianças percebem, sentem e edificam o conhecimento em arte.

Em meio à vivência e experiência estética, Machado (2003) optou por investigar seu próprio modo de vivenciar arte que foi sendo transformado a partir dos olhares do público e dos monitores com os quais trabalha. Seu processo “transformativo-reconstrutivo” proporcionou a compreensão da sua experiência permeada por múltiplos olhares.

Recorrendo a diversos/as autores/as, Pereira (2009) esboça seus conceitos sobre leitura de imagem. Em seguida, atém-se em Fayga Ostrower e Alberto Manguel, apresentando seus processos para leitura de imagem. Ela encerra a investigação apontando a importância dos referidos autores na criação dos fundamentos da leitura imagética.

QUADRO 4 - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO SOBRE LEITURA DE IMAGEM NOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E ARTE DO SUL DO BRASIL

IES	PROGRAMA	AUTOR/A	TÍTULO	ANO	M	D
UNIJUÍ	Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências	Vanessa Steigleder Neubauer	Gadamer: Interpretação, educação e ensino da arte	2010	X	
UFSM	Mestrado e Doutorado em Educação	Carla Farias Souza	Romaria da Medianeira e estudos culturais: a construção dos modos de ver dos futuros docentes de artes visuais	2008	X	
		Ana Cláudia Machado Paim	A cultura visual no âmbito escolar: uma viagem a Dilermando de Aguiar/RS	2009	X	
UFRGS	Mestrado e doutorado em Artes Visuais	Maria do Carmo Gonçalves Curtis	Leitura da obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido	1997	X	
	Mestrado e Doutorado em Educação	Cléa Penteado	A arte e a educação na escola: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos	2001	X	

		Neiva Senaide Petry Panozzo	Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola	2001	X	
		Maria Isabel Petry Kehrwald	Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar	2009		X
UDESC	Mestrado em Artes Visuais	Maria da Glória Weissheimer	Leituras de imagens no sincretismo da propaganda de TV	2007	X	
UNOESC	Mestrado em Educação	Daniela Radel Bortoli Patrzykot	Arte, educação e espiritualidade: possibilidades de vivências transdisciplinares pela leitura de imagem	2009	X	
UNIVALI	Mestrado e Doutorado em Educação	Claudia Ferreira Pinheiro	Leitura das imagens contemporâneas: uma prática necessária na educação	2006	X	
		Mônica dos Santos Delfino	Ler e criar imagens: uma prática pedagógica no ensino da arte no município de Navegantes	2007	X	
FURB	Mestrado em Educação	Cinara Marli da Cunha Baumgartner	A construção do olhar: concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de arte e da utilização de imagens fixas	2010	X	

FONTE: Elaboração da autora a partir de pesquisa na plataforma CAPES e biblioteca de teses e dissertações da UNIJUÍ, UFSM, UFRGS, UDESC, UNOESC, UNIVALI, FURB em fev. 2012.

A pesquisa de Neubauer (2010) não está diretamente ligada à leitura de imagem, porém levanta questões que levam a refletir sobre “[...] a experiência da obra de arte e sua interpretação [...]”. O referencial teórico é pautado na hermenêutica filosófica de Gadamer que indaga as concepções de linguagem e interpretação.

A romaria Medianeira foi analisada a partir dos seus artefatos visuais. Nesse estudo, Souza, C. (2008) problematiza “[...] os aspectos da cultura religiosa local na formação inicial de professores.” Percebeu-se que o olhar dos/as professores/as se diferencia, pois alguns/mas fixam-se no discurso religioso e outros/as usam da criticidade saindo do lugar comum. Dessa forma, a pesquisa mostra o quanto é

importante o desenvolvimento do olhar. A autora apoia-se em Franz, Hernández e nos estudos culturais com Costa, Giroux, Hall, Silva e Veiga-Neto.

A investigação de Paim (2009) aproxima-se das educadoras com o intuito de analisar como percebem a cultura visual na escola e a importância das imagens no âmbito das suas interpretações. A realização da pesquisa contou com o pensamento dos/as autores/as Efland, Freedman, Stuhr, Hernández, Mirzoeff, Brea, Martins e Dias.

A leitura da obra de arte na escola pública é o eixo da dissertação de Curtis (1997), preocupando-se com os sentidos produzidos pelo/a leitor/a, denominado “receptor”, e considerando o aspecto subjetivo na produção do sentido.

Preocupando-se com a apreciação estética de estudantes jovens e adultos, Penteado (2001) surpreendeu-se na pesquisa ao ver “[...] um olhar voltado à realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética [...]” do grupo investigado. O referencial teórico contou com o pensamento de Piaget.

A investigação de Panozzo (2001) aborda a leitura imagética a partir da semiótica *greimasiana*. Utilizando os livros infantis *O caminho do caracol* de Helena Alexandrino e *Cena de rua* de Ângela Lago, demonstra que a leitura de imagem possui uma especificidade. Sua pesquisa revela “[...] a necessidade da formação específica de professores para explorar a leitura escolar das linguagens visuais”.

A intertextualidade no âmbito escolar, a forma como é vista e sua importância para o estudo das artes visuais. Em sua pesquisa, Kehrwald (2009) aponta a fragilidade desse tema na escola, onde o intertexto, muitas vezes, centra-se em “releituras descontextualizadas”. Ressalta a importância da “[...] formação e atualização teórico/prática dos professores [...]”. Seu aporte teórico fundamenta-se, principalmente, em Julia Kristeva, Barthes, Bakhtin, Calabrese, Hernández e Barbosa.

A finalidade do estudo de Weissheimer (2007) “[...] é verificar como crianças, jovens e adultos se relacionam com os efeitos de sentidos veiculados em textos televisuais [...]”. Propõe a análise da propaganda televisiva “Fazendinha Tirol”, com aporte teórico da semiótica *greimasiana*. Pode-se perceber que os/as leitores/as não conseguem detectar como “[...] se articulam os significados que eles compreendem”.

A pesquisa de Patrzykot (2009) objetiva o estudo da leitura de imagem na sala de aula com o propósito de verificar se a mesma pode oportunizar a vivência da

espiritualidade. Vendo a possibilidade de uma abordagem transdisciplinar com relação à imagem no contexto escolar, percebeu-se que os modelos tradicionais de ensino se sobressaem na escola. Baseia-se principalmente nos autores Boff, Capra e Morin.

A preocupação central da investigação de Pinheiro (2006) é discutir acerca da necessidade da leitura de imagem no âmbito escolar. Como metodologia para análise das imagens baseou-se em Roland Barthes. A autora analisou imagens publicitárias de teor educativo e percebeu que a metodologia utilizada pode contribuir para a compreensão das imagens.

A imagem nas suas possibilidades de leitura do corpo feminino é o objetivo da pesquisa de Delfino (2007), utilizando obras de arte de diversos períodos em que o corpo é representado. Para a análise das imagens utiliza o método de Feldman e a pesquisa fundamenta-se em Stuart Hall, Michel Foucault, Kathryn Woodward, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Gilberto F. da Silva, Maria Tereza Esteban e Jean Semprini. Percebeu-se a necessidade de um currículo escolar com enfoque intercultural.

A pesquisa de Baumgartner (2010) tem o objetivo de analisar como professores/as “[...] de arte utilizam imagens fixas em sua prática pedagógica.” Usou como referencial teórico os PCN e os/as autores/as: Barbosa, Rossi, Buoro, Vygotsky, Pillotto e Tardif. Constatou que os/as 6 professores/as observados/as atuam de forma coerente com os documentos norteadores do currículo escolar.

A partir da análise dos resumos de todas as pesquisas relacionadas, percebe-se a importância da imagem na atualidade e o quanto a prática pedagógica pode contribuir na apreensão desse conteúdo, pois, de um modo geral, os resumos evidenciaram como a leitura de imagem pode ampliar o senso crítico, criativo e estético dos/as estudantes em qualquer etapa da vida escolar.

Seria possível estabelecer as tendências teórico-metodológicas das pesquisas pelas regiões do país, porém haveria necessidade de ler parte das teses e dissertações, uma vez que muitos resumos não esclarecem esse percurso. Como esse não era o objetivo principal, então, de forma um tanto superficial, pode-se afirmar que existem diversas tendências, destacando-se a semiótica, a cultura visual, a estética e a gestáltica.

Sentiu-se a necessidade principalmente de pesquisas que possam fazer uma relação entre a formação dos/as professores/as na graduação e sua atuação em sala de aula. Os cursos de licenciatura em artes visuais estão dando conta de formar professores/as capazes de atuar com as crianças e os/as jovens da atualidade? Talvez esse debate pudesse contribuir para uma formação mais aproximada da realidade.

Não se encontrou nenhuma pesquisa de leitura de imagem na região norte do país e tampouco nas universidades paranaenses. Essa ausência pode caracterizar uma falta de debate pelo viés do contexto, pois cada região e estado possui peculiaridades importantes que contribuem para as discussões gerais.

Percebeu-se a ausência de debate do ponto de vista curricular: em que medida ele poderia auxiliar a prática pedagógica com relação à leitura de imagem? Será que há currículos que fornecem diretrizes suficientes para nortear o trabalho dos/as professores/as?

No processo de ensino e aprendizagem da leitura de imagem, a função do/a professor/a

[...] não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, M. H., 1984, p. 34).

Dessa forma, o contexto do/a estudante e o sentido que ele/a é capaz de criar se torna fundamental, derivando a necessidade de ampliar as pesquisas a respeito da mediação.

Diversos questionamentos podem ser lançados com relação ao ensino e aprendizagem da leitura de imagem no contexto escolar. Chama a atenção o restrito número de pesquisas, pois, dos 190 cursos de mestrado e doutorado em educação e arte consultados, foram encontradas 49 pesquisas referentes à leitura de imagem. Desse total, somente cinco são teses, revelando o quanto esse tema necessita de um maior nível de aprofundamento nas investigações. Esse dado revela o quanto as discussões sobre este tema precisa ser ampliado, diante da necessidade de melhor compreender um assunto tão complexo.

2.3 PRIMEIROS PASSOS NA LEITURA DE IMAGEM EM SALA DE AULA

O ensino da arte passou por transformações significativas e isso se confirma de diversas formas. No ambiente da escola, por exemplo, é frequente por parte de alguns adultos, quando se referem aos conteúdos de arte, afirmarem que, em sua época, aprenderam de forma diferenciada, demonstrando admiração quando veem que essa disciplina contém conteúdos e objetivos específicos; surpreendem-se com provas, planejamentos, atividades elaboradas pelos/as estudantes, visitas a museus, galerias, praças, apreciação de filmes, obras, imagens. Enfim, o ensino da arte percorre por caminhos que ainda causam espanto e surpresa em muitas pessoas.

Os novos rumos tomados pelo ensino da arte no Brasil ocorrem a partir da década de 80, quando a arte passa a fazer parte do conteúdo específico dessa disciplina nas práticas escolares. Silva e Araújo (2007, p. 4), em estudos sobre as tendências e concepções do ensino da arte no Brasil, constata a presença de 3 tendências, sendo cada uma marcada por determinada concepção de ensino. Na

Tendência Pré-Modernista, encontraremos a concepção de Ensino da Arte como Técnica; já na Tendência Modernista, vamos encontrar a concepção de Ensino da Arte como Expressão e também como Atividade; e finalmente na Tendência Pós-Modernista, a concepção de ensino da Arte como Conhecimento.

Em cada tendência, o ensino da arte esteve comprometido com conteúdos e formas de dirigir o conhecimento diferenciadamente. De maneira geral, pode-se dizer que uma foi superando a outra, mas não significa que atualmente, no Brasil, todos/as estejam trabalhando de acordo com a tendência pós-modernista. O fato é que a partir da última tendência, a forma para o acesso ao conhecimento se deu através da própria arte, corroborando para que imagens de obra de arte passassem a fazer parte do cotidiano das aulas nas escolas de ensino formal.

Em seu estudo sobre o ensino da arte no Brasil na década de 80, Barbosa (1994) afirma que o contato dos/as estudantes com imagens restringe-se aos livros didáticos, a folhas de colorir e às imagens produzidas pelos/as próprios/as estudantes. Sendo que o maior acesso ocorre fora do ambiente escolar, visto que a televisão é responsável pela difusão das imagens conhecidas pelos/as estudantes.

É possível que, atualmente, a televisão ainda tenha essa responsabilidade, apesar de que possa estar ocorrendo mudanças em virtude do aumento progressivo das pessoas com acesso à *internet*. No censo de 2010, foi constatado que 30,7% da população brasileira possuem acesso à *internet* no domicílio (IBGE, 2010), sendo que essa não é a única forma de acesso.

Acredita-se que todo movimento ocorrido por parte de estudiosos/as, pesquisadores/as e professores/as, na década de 80, tenha proporcionado mudanças significativas no ensino e aprendizagem da arte e nas imagens que circundam o ambiente escolar.

Esse movimento, ocorrido na década de 80, para inserção das imagens nas aulas de arte foi conduzido por Barbosa (1994, p. 19). O objetivo não se centrava em uma metodologia específica para a leitura, pois poderia variar de acordo com o conhecimento do/a professor/a, mas sim em uma proposta "combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte". Essa pesquisa deu-se através de um programa no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo em 1987.

Apesar das polêmicas ocorridas, principalmente por parte de alguns/mas professores/as, no que se refere ao trabalho prático realizado por crianças, considerando restrições ao processo criativo, esse trabalho foi divulgado em várias regiões do país através de palestras. Na época, houve mais adesão do que questionamento. Barbosa (1994, p. 20-21) propunha os seguintes objetivos:

1. Que se o artista utiliza imagens de outros artistas, não temos o direito de sonegar estas imagens às crianças.
2. Que se preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, as estamos preparando para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente.
3. Que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 82% de nosso conhecimento informal vem através de imagens.
4. Que o aprendizado, a mímese está presente como busca de semelhança (sentido grego) e não como cópia (sentido romano).

Em relação ao proposto pela autora, percebe-se que seu projeto, na época, foi fundamental para que o ensino da arte de fato colocasse a arte como objeto de estudo, pois, até então, ele se centrava em conteúdos e atividades vazias e seus propósitos variavam de acordo com uma necessidade momentânea. O fato é que as interpretações

dessa proposta trouxeram respostas automáticas, já que ela foi vista como receita a ser seguida. A aula de arte passou a cumprir um roteiro pré-estabelecido: apresentação de uma imagem de obra de arte; contextualização da obra e do/a artista; realização de uma atividade prática de releitura pelos/as estudantes. Inclusive ainda é frequente por parte de alguns/mas professores/as usar a palavra “releitura” como sinônimo de criação ou atividade prática. Esse poderia não ser o objetivo, mas assim a proposta foi interpretada e disseminada.

Quando Barbosa (1994, p. 19) refere-se à leitura da imagem, salienta que seu estudo não propõe métodos, pois "a metodologia utilizada para a leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento anterior do professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, princípios da gestalt, etc." Será que os/as professores/as, na década de 80, estavam preparados/as para optar por métodos de leitura? Inclusive esse questionamento pode ser feito na contemporaneidade: como se encontra a formação dos/as professores/as na atualidade no que se refere à leitura de imagem?

A pesquisadora Foerste (2002, p. 2), baseando-se no mesmo questionamento, investigou a realidade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e constatou

[...] que o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais ainda está organizado a partir de uma lógica tecnicista: na fragmentação e compartimentalização do conhecimento, na hierarquização das disciplinas, na proposta de créditos e na estrutura departamental da universidade. As disciplinas voltadas à análise de imagens são aquelas que abordam, a partir de períodos, a História da Arte. Raramente são ofertadas disciplinas com o fim de introduzir os licenciandos em processos de leitura de imagens. As poucas iniciativas observadas estão ligadas à semiótica. A predominância do enfoque curricular são as técnicas, em disciplinas que introduzem o licenciando no saber fazer – cerâmica, desenho, pintura, escultura, mosaico, estamparia, etc.

A pesquisa de Foerste (2002) foi pontual, analisando a grade curricular de uma universidade específica, mas é possível que esse resultado revele a forma como a maioria dos/as professores/as de arte estão sendo formados/as no Brasil; inclusive, o grupo focal realizado nesta pesquisa demonstrou resultado semelhante.

Como a formação dos/as professores/as não fornece fundamentos para a condução da leitura de imagem na escola, a proposta lançada na década de 80 acabou

gerando um procedimento mecânico e vazio, conduzindo o olhar do/a estudante/a para perceber certos detalhes, repetir perguntas já existentes sobre a obra e decorar informações a respeito da mesma, do seu contexto e do/a artista. Em meio a esses procedimentos, as propostas centraram-se em formas tão mecanizadas que as obras e as atividades sempre se repetiam, dando a impressão de que as receitas eram partilhadas entre os/as professores/as.

Outra questão a ser considerada em relação à proposta é o fato dela ter sido desenvolvida no espaço do museu, já que esse se diferencia do espaço escolar. A imagem no museu é original, na escola, é uma reprodução; a atividade no museu é pontual, na escola, ela é contínua, podendo se estender ao longo de 11 anos na vida estudantil de uma pessoa.

Há que se considerar que o trabalho desenvolvido no museu é uma atividade que complementa e que dialoga diretamente com o trabalho ocorrido no espaço escolar, mas os procedimentos para interação e interpretação de obras se diferenciam, pois, na escola, a leitura é o desdobramento de um aprendizado paulatino, cabendo ao/a condutor/a desse processo estabelecer parâmetros para cada imagem ou obra e para cada momento da aprendizagem e etapa da vida estudantil.

O museu é um espaço educativo e essa proposta coloca isso em evidência, por isso é provável que os museus tenham sido mais frequentados pelas escolas e seus/suas estudantes a partir da década de 80. Sem dúvida que essa é uma excelente contribuição, mas nem sempre os métodos utilizados pelo museu, na condução da leitura de imagem, podem ser incorporados tal e qual na escola. Existe a necessidade de a leitura ser compreendida e exercitada como um conteúdo que vai atingindo níveis progressivos de aprendizagem.

A incorporação de uma pesquisa desenvolvida no espaço do museu pode gerar processos estáticos de ensino, em que uma proposta ou método é simplesmente utilizado como um receituário. Na escola, o conhecimento se caracteriza pela continuidade e essa precisa ser levada em consideração em qualquer conteúdo, disciplina ou atividade. Talvez esse desdobramento não tenha ficado claro quando a proposta foi lançada aos/as professores/as.

Outra situação que pode ter sido marcada pelo equívoco foi o fato da proposta tornar-se uma mera repetição da sua tríade: leitura, história da arte e fazer artístico. Isso pode ter proporcionado um embate com o "caráter não-verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida." (OSTROWER, 1983, p. 23).

Nesta pesquisa, considera-se que, no ambiente escolar, onde a arte passa pelo processo de ensino e aprendizagem, a imagem pode ser abordada de forma que contemple o saber do/a aluno/a e a especificidade da linguagem visual ou da obra. Onde o/a professor/a no processo da mediação busque formas que possibilitem o diálogo com a imagem.

Se toda imagem exige um conhecimento prévio para ser compreendida-lida, então, esse pré-requisito nem sempre pode ser utilizado. O fato é que os questionamentos diante das imagens tornaram-se repetidos por parte dos/as estudantes, pois entenderam que era necessário o desvendamento dessa tríade para chegar à compreensão da obra.

A imagem pode ser lida em diversos aspectos visto que é pouco provável que duas pessoas consigam ver a mesma coisa em uma única imagem. A lógica da incerteza permeia o caminho da sua leitura. Por essa característica, se comparada com a leitura da palavra, que necessita do conhecimento do seu código para poder ser lida, a leitura da imagem pode ser realizada sem o conhecimento dos seus códigos e da sua contextualização. O ensino e aprendizagem da leitura de imagem precisa levar isso em consideração, pois todos os códigos são passíveis de leitura, mas não seguem a mesma lógica.

A leitura de imagem não se consolida através da mera repetição de uma fórmula, pois ela altera a forma de ver, de se relacionar, de se perguntar, mas também corrobora para que o conhecimento do/a leitor/a não seja negado ou ignorado. Ver é a possibilidade de ampliar os sentidos, pois ver não ocorre somente através dos olhos, mas também pelos outros sentidos e, ao mesmo tempo, gera novas interpretações. Oliver Sacks afirma,

Todos nós somos criaturas emocionais. E creio que todas as nossas percepções, as nossas sensações e experiências são carregadas de emoção, de

emoção pessoal. Acredito que a emoção fique, por assim dizer, codificada na imagem. [...] o reconhecimento, a memória visual e toda forma de percepção devem estar inseparavelmente ligados à emoção [...] (JANELA, 2001).

Vários exemplos de que o enxergar não ocorre somente através dos olhos podem ser citados. No filme *Janela da alma* (2001), um cego guia o motorista pelo bairro em que mora, narrando detalhes visuais do lugar. Uma vez que ele enxergou até a adolescência, criou uma espécie de mapa na cabeça e usa as referências do som, da geografia, do tato para construir a imagem. Outro exemplo é o artista cego Evgen Bavcar que trabalha com fotografia e passa a mensagem de que todos/as possuem imagens interiores. É possível constatar que a percepção visual não está ligada somente ao que se apresenta aos olhos.

A leitura proposta, no ambiente escolar, não pode negar as possibilidades de criar sentidos e significações também pela sensibilidade, abrindo espaço não somente para intelectualização e didatização da leitura, mas permitindo um diálogo entre o que já foi consolidado sobre a imagem e o que o grupo ou cada estudante se propõe a ver na mesma.

A arte adentra o espaço da sala de aula envolta num clima de reestruturação do seu ensino, propondo transgressões em diversos níveis: primeiro, a possibilidade da arte se tornar acessível a um número maior de pessoas; segundo, o fato dessa disciplina apresentar conteúdos, demonstrando que existe um saber nesse campo que não havia sido explorado. Por fim, a ampliação do campo da criação na sala de aula, pois a inserção da imagem favoreceu para que a sala de aula se tornasse um ambiente criativo não somente no que diz respeito à atividade prática, até então sendo considerado o momento restrito da criação.

Essa ampliação do processo criativo dá-se em virtude da leitura de imagem, pois o ver não está restrito àquilo que se apresenta aos olhos, pois existe uma ligação entre visão e emoção. Torna-se necessário favorecer um ambiente na sala de aula, para que os/as estudantes possam expressar suas impressões, para que os sentidos da imagem possam ser criados a partir do potencial e da vivência dos/as estudantes. Fleith e Alencar, em estudos sobre a criatividade na sala de aula, apropriam-se do

pensamento de Stenber e Lubart², ao considerarem que

O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas idéias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará. (1999 apud FLEITH e ALENCAR, 2006, p. 514).

O ambiente da sala de aula tido como um promotor da criatividade, impulsionando a "[...] independência, autonomia, ousadia, autoconfiança e curiosidade [...]" (FLEITH e ALENCAR, 2006, p. 515), levando-se em conta que a aula de arte constrói não somente um repertório de imagens e obras “conhecidas”, mas é responsável pela relação que o/a estudante terá com a arte para toda sua vida, por ser talvez o único momento em que esse conteúdo é proposto no ensino formal. Se não houver espaço para a construção da subjetividade, como o/a estudante poderá se apropriar das imagens como um pretexto para mergulhar em seu próprio mundo e reinventá-lo a cada passo?

É necessário ter presente que o que vemos no objeto lido é resultado de uma operação singular entre o que efetivamente está no objeto e a memória das nossas informações e experiências emocionais e culturais, individuais e coletivas; logo, o resultado da leitura é sempre possível, mas jamais correto ou total. (FERRARA, 2002, p. 31).

O/a professor/a desempenha um papel essencial na elaboração e difusão do conhecimento; sua concepção de arte e a forma com que o conteúdo é abordado fundamenta a prática pedagógica. Nesse contexto, é importante tanto a seleção dos conteúdos quanto a maneira como esses são oferecidos, pois o significado e o vínculo que o/a estudante terá com a arte estão imbricados nas sutilezas dessa relação. O encaminhamento da leitura da imagem acaba produzindo uma forma de relação com a arte e a mediação realizada pelo/a professor/a espelha um possível modelo em que os/as estudantes se inspiram. É necessário criar bases para que a mediação da leitura de imagem seja pensada.

2 STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: STENBERG, R. T. Handbook of creativity (pp. 3-15). New York: Cambridge University, 1999.

Na pesquisa de Fleith e Alencar (2006, p. 519), constatou-se que a autonomia do/a estudante é pouco estimulada, notando-se "[...] que o processo de ensino e aprendizagem ainda está centralizado na figura do professor, ou seja, é ele quem planeja, escolhe, decide e avalia o que será implementado em sala de aula." Inclusive no grupo focal realizado nesta pesquisa, constatou-se que a seleção das imagens a serem interpretadas, na sala de aula, fica a cargo somente do/a professor/a.

Torna-se necessário repensar a relação professor/a-aluno/a, levando em conta o quanto o desenvolvimento do potencial criativo é importante. Fleith e Alencar (2006, p. 520) citam diversas estratégias que estimulam um clima de criatividade na sala de aula e encerram o artigo falando sobre a importância de criar "[...] uma atmosfera em sala de aula livre de ansiedade e de pressão de tempo, sem deixar de cultivar o senso de responsabilidade do aluno." Será que isso é possível no formato de escola criado no sistema de ensino na atualidade?

A proposta de leitura de imagem de Barbosa (1994) restringiu-se às obras de arte, porém, considerando que isso se propagaria naturalmente para a interpretação de outras imagens, talvez não tenha trazido os resultados desejados. A partir do momento em que as obras são introduzidas no ambiente escolar, com certeza, elas vêm carregadas de significações, atribuindo a essas imagens um estatuto "superior" as outras imagens, visto que foram selecionadas por um motivo especial.

Considerando que a sacralização das imagens de obra de arte tenha se dado no espaço da escola, é provável que o/a estudante compreenda que o processo utilizado para a interpretação sirva somente para as obras. Será que o/a estudante é capaz sozinho/a de fazer a transposição da leitura usada nas obras para qualquer outra imagem que permeia seu cotidiano? É tão comum, no ambiente escolar, os/as estudantes terem dificuldade para conectar o conhecimento de uma disciplina com outra mesmo diante dos esforços por parte de alguns/mas professores/as.

Essa dificuldade é frequente em diversas situações. Um exemplo bastante corriqueiro, nas aulas de arte, ocorre na produção de cartazes. Para que o espaço seja utilizado de tal forma que os/as observadores/as se interessem pela informação, existe um estudo do espaço, da composição, da cor, da relação entre imagem e texto, porém, normalmente, esse conhecimento se restringe à aula de arte no momento da atividade.

Quando um cartaz é solicitado em outra disciplina, os conhecimentos para produção do mesmo são utilizados somente se houver um combinado prévio entre os/as professores/as.

Ler imagens é tão importante quanto ler obras de arte. Na verdade, a imagem é utilizada em várias áreas do conhecimento, porém a disciplina de arte absorveu a responsabilidade do ensino desse conteúdo. Se a leitura da obra pode fornecer as bases para a leitura de qualquer imagem, então, essa conexão pode ser exercida no ambiente da escola. Os/as estudantes vivem nesse mundo de imagens, assistem à televisão por um longo tempo, jogam videogame, jogos em rede, acessam a *internet*, frequentam cinema, sem falar nas imagens que lhe são oferecidas na rua. Independentemente de ter acesso a todos esses recursos, é inevitável fugir dessa realidade. É sabido o quanto as imagens são utilizadas principalmente na publicidade para persuadir o público. O ensino da arte tem muito a contribuir para a transformação desse contexto.

A proposta sugerida por Barbosa (1994, p. 33) deixa bem clara a necessidade de incluir imagens de obras de arte na escola, considerando-a como "[...] a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação". Com certeza, a escola tem essa responsabilidade e inclusive é a única instituição com essa capacidade, dando não somente acessibilidade, mas também proporcionando o debate e conhecimento dos diferentes códigos culturais.

Em seu estudo sobre arte contemporânea, Cauquelin (2005, p. 13) ressalta que a arte vive um "paradoxo mal compreendido, são cada vez mais numerosas; os museus, as galerias crescem e se multiplicam, e a arte nunca esteve tão afastada do público". A autora faz reflexões a esse respeito, direcionadas para outras questões, mas essa colocação está diretamente ligada ao ensino da arte, pois a escola é responsável por ampliar o repertório cultural dos/as estudantes, instigando-os/as para que se interessem por arte.

A escola pode romper com esse paradoxo, e de fato o início dessa ruptura deu-se a partir do movimento ocorrido na década de 80. Nesta sociedade "[...] aos códigos da arte erudita tem acesso apenas uma pequena elite". (BARBOSA, 1994, p. 33). As imagens propostas na época restringiam-se às obras de arte consagradas, apesar da autora deixar claro que os conteúdos do currículo deveriam compor-se tanto da arte

popular quanto da erudita. Não há dúvida de que elas devem fazer parte do conteúdo em arte, mas não é somente o acesso que resolve o distanciamento.

O fato está em como colocar a arte erudita no espaço da escola. Não basta introduzi-la, como algo que pertence a outro/a desconhecido/a, algo distanciado do mundo do/a estudante, intelectualizando-a, elevando-a a tal ponto de o/a estudante sentir-se no direito de ter apenas conhecimento do assunto. O desafio está em lhe dar pertencimento, conduzindo o/a estudante para que desfrute de algo que faz parte de seu mundo e da sua cultura.

É possível que o rompimento da barreira entre o popular e o erudito possa ser iniciado com a valorização do senso comum, visto que o conhecimento adquirido a partir das experiências de mundo é ignorado no ambiente escolar e nas atividades de leitura de imagens. Maffesoli (2008, p. 169) fala que o “[...] sentimento generalizado de pertença que vai devolver o senso comum os seus foros de nobreza”.

Proporcionar leitura somente de obras de arte, dando acesso à cultura erudita, não é o único objetivo do uso das imagens no ensino da arte. As imagens fazem parte do cotidiano do/a estudante, logo, torna-se necessário a aprendizagem de mecanismos que possam ser utilizados na leitura de qualquer tipo de imagem. Duarte Junior (1994) afirma que o conhecimento acontece quando ocorre a transferência da experiência para um novo contexto.

Sendo assim, a leitura de imagem, no ambiente escolar, não pode se restringir somente às obras de arte, já que as condições para que o/a estudante faça conexões e transferências podem ser exercitadas durante as aulas. Se o/a estudante não exerce a transposição do conhecimento, então, ele/a está demonstrando que necessita dessa aprendizagem. Além de que, as imagens do cotidiano do/a estudante podem ser imprescindíveis para uma maior aproximação das obras de arte.

Pode parecer que as imagens do cotidiano dos/as estudantes abram muitas possibilidades dando margem à diluição dos conteúdos específicos da arte, e também gerar certa insegurança por parte do/a professor/a uma vez que não terá “controle” das imagens sugeridas. Porém, a proposta centra-se na valorização do contexto dos/as estudantes, onde seu repertório imagético age como uma fonte de busca e o/a professor/a dialoga com o mundo da arte e do/a aluno/a, já que o conhecimento é

construído pela troca.

O repertório imagético do/a estudante mostra seu contexto e o/a professor/a encontra imagens em comum para poder trabalhá-las com as obras de arte, pois não são todas as imagens trazidas pelos/as estudantes que compõem o tema da aula, mas algumas que possibilitem a leitura e a conexão com a especificidade da arte.

As mudanças sugeridas na década de 80 espalharam-se pelo Brasil, inicialmente, através de cursos e palestras, com isso se pode estabelecer um diagnóstico a respeito do ensino da arte. Barbosa (1994, p. 23) associa a resistência por parte de alguns/mas professores/as ao despreparo, pois as universidades instruíam os/as professores/as de forma diferenciada e o que estavam aprendendo não dava condições para trabalhar com o que estava sendo sugerido. Por esse motivo, a pesquisadora considera que muitos/as professores/as "[...] reagem contra o que não estão preparados para ensinar".

Mesmo diante da reação por parte de alguns/mas professores/as, na referida década, o recurso utilizado foi ressaltar "a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico com inter-relação da forma e do conteúdo." (BARBOSA, 1994, p. 23). No mesmo parágrafo, a autora segue projetando objetivos para o ensino da arte no futuro, dentre eles "[...] o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação, em geral" (p. 23-24). De fato, a pesquisadora vislumbrou acertadamente o futuro do ensino da arte, pois, atualmente, o debate em torno do estudo da imagem e sua relação com a disciplina de arte são um dos fortes pilares das discussões atuais.

A proposta sugerida por Barbosa (1994, p. 37) baseou-se no *Disciplined Based Art Education* (DBAE), ou seja, Arte Educação Baseada em Disciplinas cujas bases teóricas surgiram na Inglaterra nos anos 60, quando várias áreas se integraram para a constituição do conhecimento. O DBAE influenciou os estadunidenses que criaram um sistema de ensino da arte baseado na estética, na história, na crítica e no fazer artístico. No caso do Brasil, a integração compõe-se pela história da arte, pelo fazer artístico e pela leitura da obra de arte. Esses três momentos são operações que "se integram na busca de significações e o limite entre a história da arte e a leitura da obra é muito tênue." A autora ressalta que

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; essa leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico. (BARBOSA, 1994, p. 37).

Com relação à história da arte, a autora aponta aspectos para nortear a prática do/a professor/a, observando que não se trata apenas de obter informações prescritivas sobre a obra, sua época, seu estilo e autoria, pois "cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma." (BARBOSA, 1994, p. 38). A história da arte é vista como uma fonte inesgotável de significações, podendo negar ou complementar as informações já existentes, possibilitando a formação de questionamentos, e não simplesmente oferecendo respostas "verdadeiras".

Nessa pesquisa, há certa crítica à história da arte, porém o ponto de vista aqui defendido é o de que a história da arte é vista apenas como uma mera cronologia a ser decorada pelos/as estudantes, em que os manuais ganham o estatuto de verdade, em que é valorizada apenas a cultura europeia ou estadunidense, reproduzindo um ponto de vista que legitima uma classe social abastada, branca e sexista. É essa a história da arte que se pretende questionar. A leitura de imagem no espaço escolar pode promover novas formas de ver e criticar e a mediação do/a professor/a como propulsora de questionamentos possibilita novas abordagens ao já conhecido e inseri outras "histórias da arte".

A leitura de imagem amplia as possibilidades de significação e a história da arte pode complementar o que se interpretou, ou, então, provocar debates acerca do ponto de vista do/a observador/a com o que já existe de informação a respeito da obra. Para a autora "[...] é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral." (BARBOSA, 1994, p. 38).

Percebe-se que a leitura da imagem não pode caminhar de forma extrema, não é só de subjetivismo e nem só de história da arte que o diálogo com as obras se estabelece. No caso, a autora traz a história da arte como um campo de conhecimento que se complementa com a interpretação do/a estudante/a, considerando que "O subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao acaso".

(BARBOSA, 1994, p. 41). Segue, dizendo que a obra provoca surpresa, satisfação, instiga à pergunta, "[...] advém do poder de sumarizar da obra, da sua condensação que implica a possibilidade do observador exercitar sua capacidade de criar múltiplas interpretações." (p. 42-43).

Talvez seja possível afirmar que muitos/as professores/as não possuem conhecimento para mediar a leitura de imagem, sendo que a história da arte torna-se prioridade, acaba que essa linha tênue entre a leitura e a história da arte não é exercitada; a ênfase na história da arte não oportuniza ao/a estudante a possibilidade de análise pessoal e crítica.

O encaminhamento das aulas de arte somente pelo viés da história torna-se vazio e mecânico; parece que o “fazer por fazer” tão criticado pelas novas teorias do ensino da arte fantasiou-se de história da arte; as obras são apresentadas ao/a estudante, juntamente com um rol de informações tanto da obra como da vida de quem as produziu, tornando o conhecimento enciclopédico, dando a ideia de que o acesso à arte só se dá dessa maneira. Não que essa abordagem não possa ser adotada, porém, quando ela se torna a única forma de contato com a arte, o ensino atinge níveis formatados, fazendo com que essa disciplina siga sem sentido no espaço da escola.

Na referida pesquisa, Barbosa (1994) investiga métodos de leitura da imagem, que surgiram nos Estados Unidos na década de 70, isto é, antes do DBAE: o de Edmund Feldman, destinado a estudantes universitários, denominado Método Comparativo de Análise de Obras de Arte, e o de Robert Saunders, destinado a professores/as de arte, denominado Método de Multipropósito.

De modo geral, pode-se considerar, a partir da análise realizada pela autora, que Edmund Feldman vê a leitura da imagem como um dos principais fundamentos para possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica. Utiliza sempre mais que uma imagem para estabelecer parâmetros comparativos. Seu método permite quatro etapas indissociáveis: descrição - reparar o que se vê atentamente; análise - perceber como se comporta ou como se organiza aquilo que se vê; interpretação - estabelecer um significado à obra apreciada; julgamento - determinar algum valor à obra. Ao final, a autora ressalta o quanto o método de Feldman alia as questões formais ao significado. É através do que se vê e do como se vê que o sentido das obras

é construído pelo/a apreciador/a.

O método de Robert Saunders, de acordo com Barbosa (1994), ressalta quanto o uso das reproduções é mais apropriado do que o *slide*, no momento da apreciação das imagens, devido à dimensão, pois todas as imagens acabam ficando do mesmo tamanho. Também ele não aprova a luminosidade da sala para a apresentação de *slide*, pois o ambiente escuro gera um distanciamento entre as pessoas. O autor considera o fato de que a imagem de uma mesma obra possa ser apresentada em outros anos, pois o amadurecimento do/a estudante proporcionará novas leituras.

Para Saunders o contato com a obra original é fundamental, por isso os museus e galerias são aliados da escola na aprendizagem em arte. Seu método é utilizado com crianças nas primeiras fases da escolarização até a fase adulta, apresentando, assim, quatro categorias: Exercício de ver: compreende uma descrição minuciosa daquilo que se vê, envolvendo identificação e interpretação; Exercício de aprendizagem: envolve o julgamento da obra, desenvolve a imaginação, a espacialidade e visualidade; Extensões da aula: amplia o que se vê na obra de arte com o meio ambiente, através da escrita, da dramatização e outros recursos; Produção artística: faz uso de diversos recursos na produção de atividades.

Na etapa da extensão da sala de aula, apontam-se certos exemplos de atividades em que os/as estudantes são impulsionados/as a observar coisas do seu contexto como objetos de decoração da casa, roupas, cortinas, móveis, com o intuito de estimular o poder de observação. Barbosa (1994) acredita que essas atividades são restritas por não levarem em conta a experiência do/a estudante.

Ao analisar o método de Saunders, Barbosa (1994, p. 60) considera-o, de forma geral, fechado, por não estimular as interrogações dos/as estudantes, "[...] vejo apenas como estímulo para que outras perguntas possam ser construídas pelo professor a fim de alimentar comentários individuais dos estudantes." Porém, as interrogações centram-se em um rol de perguntas previamente elaboradas. Mas avalia seus livros didáticos de maneira positiva por envolverem leitura de obra com fazer artístico.

Os dois autores apresentados por Barbosa (1994) possuem métodos diferenciados. Para Feldman aprender a linguagem da arte depende da "tradução" dos elementos formais para que o significado seja estabelecido, e isso envolve técnica,

crítica e criação. De fato, esse autor estabelece uma forma possível de se fazer leitura. A comparação de imagens é excelente para o entendimento dos elementos formais, possibilita parâmetros e através desses pode-se perceber as nuances, os detalhes e como a significação se diferencia dependendo da forma como os elementos são utilizados.

Em Saunders percebe-se uma preocupação voltada à leitura da obra e ao cotidiano da sala de aula. O autor sugere a utilização de reproduções e critica o uso do *slide*, chamando a atenção para detalhes que podem interferir na leitura, pois, dependendo do recurso utilizado para apresentar a imagem, pode influenciar diretamente na interpretação. Alerta para a importância do contato com a obra original. Seu método de leitura preocupa-se com o desenvolvimento de uma acuidade visual, estendendo esse exercício para imagens que fazem parte do convívio do/a estudante. Mas, na prática, esse método parece restringir-se a um interrogatório por parte de quem media, limitando o olhar do/a observador/a ao que está sendo indicado.

O fato de Saunders ter produzido materiais didáticos para auxiliar professores/as propaga ainda mais a restrição da leitura, inclusive Barbosa (1994), ao analisar uma das suas atividades, descreve diversas possibilidades a partir do sugerido pelo autor, questionando justamente o fato de lançar uma espécie de manual da leitura com perguntas prontas. Isso não significa que a mediação da leitura não possa se dar em forma de perguntas dirigidas, porém o perigo está em se limitar a isso, pois um procedimento repetitivo condiciona o olhar e a conduta, indicando que essa é a única forma para se relacionar com qualquer obra de arte.

Tentar aproximar as indicações de Saunders à realidade brasileira é um grande desafio, pois ter acesso às reproduções é algo quase impossível, além de que as reproduções também não respeitam as escalas das obras. Hoje, no Estado do Paraná, o recurso acaba sendo através da TV multimídia, que gera os mesmos problemas do *slide*, porém é o meio disponível. Além de que, a visita aos museus torna-se um desafio, pois, quando isso é possível, normalmente cobra-se dos/as estudantes, não existe meio de transporte acessível, e nem todos/as têm condições para arcar com essa despesa. É importante o debate a esse respeito, visto que ele pode proporcionar uma visibilidade maior desse problema.

O contato com as obras de arte precisa de debate uma vez que essas não estão restritas aos museus; cada dia é mais frequente obras de arte na rua e também no espaço virtual,

A arte contemporânea extrapola os muros institucionais e culturais formalmente constituídos e ganha os espaços informais, calçadas e ruas. Desta feita, a comunicação é direta, informal, irrestrita, e chega ao receptor sem premissa, mesmo que ele não a tenha buscado [...]. (MADALOZZO e BUDEL, 2010, p. 1727)

Existe o favorecimento do contato com a obra, conseqüentemente, a necessidade da leitura das imagens se amplia, pois elas invadem o cotidiano.

Analisando outros livros cujos métodos foram elaborados após o DBAE, Barbosa (1994, p. 64) considera o de Monique Brière. Trata-se de uma coleção destinada ao/a professor/a, em que a autora também faz uso de comparações entre obras no momento da mediação da leitura, considerando importante que o/a professor/a conheça as fases do desenvolvimento gráfico dos/as estudantes. Normalmente, inicia as atividades pela parte da produção artística, "A produção da criança antecede as indagações sobre a produção de artistas, numa demonstração da prioridade de importância ao fazer artístico." Porém usa "[...] conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte".

Outra autora analisada foi Rosalind Ragans, cuja marca pessoal em relação ao DBAE é a crítica, dando relevância ao estudo da arte que envolve a gramática visual e a análise da imagem. No que se refere à capacidade crítica, segue a mesma estrutura de Feldman. Ressalta a importância da arte para determinadas profissões. Discute "[...] problemas de crítica e estética através da leitura da obra de arte, de dar informações históricas e de propor trabalhos práticos de criação artística, mas o objetivo de desenvolver a capacidade crítica para entender e fruir arte é a dominante do livro". (BARBOSA, 1994, p. 72).

Com relação à interpretação, no método de Rosalind Ragans, Barbosa (1994, p. 73) afirma, "Dos autores que nos oferecem modelos de análise de obra de arte é o que exige mais objetividade de leitura na fase da descrição, porém é o mais permissivo e flexível na fase da interpretação". Comparando os/as 4 autores/as, Barbosa (1994) considera que as duas últimas transmitem mais segurança aos/as leitores/as por "[...] se

tratar de uma série de experiências já exploradas em sala de aula e que deram certo". (p. 69).

Os métodos de leitura de imagem, apresentados por Barbosa (1994), são unânimes por considerarem a obra de arte como a principal imagem a ser explorada no contexto da sala de aula. De fato, a relevância da década de 80, no Brasil, deu-se em virtude de estabelecer as bases para que a arte fizesse parte do conteúdo da disciplina de arte, possibilitando o acesso a esse conhecimento independente da classe social ou idade do/a estudante.

Esses métodos trouxeram algumas indicações aos/as professores/as, mas não deram conta de uma fundamentação para a prática da leitura da imagem na sala de aula. Inclusive, Barbosa (1994) enfatizou que o método para a leitura ficaria a cargo do/a professor/a. Como não havia preparo, e talvez ainda não haja, na atualidade, para essa escolha, isso pode ter proporcionado interpretações equivocadas da proposta.

Os dois últimos métodos de leitura pesquisados por Barbosa (1994) estão inseridos no contexto da sala de aula. Mas, isso não significa que se aproximem da realidade brasileira. Convocar os/as estudantes para que apreciem imagens de obras de arte, oportunizando leitura, contextualização e atividade prática, talvez possa ser mais significativo aos que já possuem certa familiaridade com obras de arte. Mas, como lidar com estudantes que nunca tiveram contato com obras consagradas? Se as imagens são simplesmente selecionadas pelo/a professor/a, isso não cria um distanciamento? O/a professor/a "Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem". (FREIRE, 1987, p. 58).

Existe uma relação hierárquica entre professores/as e alunos/as, isso precisa ser mantido e respeitado, pois o/a professor/a é responsável pela mediação do conhecimento, mas o seu conhecimento não é meramente transmitido de forma impositiva. Essa pesquisa evidencia a necessidade da dialogicidade na construção do conhecimento. Deve haver um processo de interação em que o/a professor/a dialoga, desafia e desperta o/a aluno/a pensar, a criar, a fazer conexões entre os conteúdos escolares e suas experiências de vida.

Apropriar-se desses métodos de leitura de imagem, no espaço do museu, pode trazer resultados positivos, porém, quando se trata da sala de aula, eles podem tornar-

se receitas, pois as realidades são diferentes. Além de que, as obras de arte não se restringem aos museus, hoje o acesso às obras ocorre de formas múltiplas. Não se pode partir do pressuposto de que todos/as possuem as mesmas condições e interesses, há que se levar em consideração a prática pedagógica e o contexto dos/as estudantes/as, pois cada escola possui uma peculiaridade que lhe é inerente e isso não pode ser ignorado na prática da leitura da imagem.

Uma prática de leitura de imagem que invisibiliza a condição dos/as leitores/as,

[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 58)

Essa prática precisa ser transgredida no contexto educacional; a atividade de leitura de imagem e a arte podem contribuir nessa transformação.

É importante destacar que o fato da proposta, surgida na década de 80 no Brasil, em prol de mudanças para o ensino da arte, suscitar questionamentos sobre até que ponto a realidade dos/as professores/as e estudantes foram respeitados, isso não significa que o movimento ocorrido nessa época não tenha tido méritos. Pelo contrário, esse momento foi extremamente profícuo para o ensino da arte, proporcionando transformações e debates que repercutiram em todo país, algo jamais visto em toda história do ensino da arte até o presente momento.

As mudanças ocorridas na década de 80 normalmente estão associadas à pesquisadora Ana Mae Barbosa. É necessário evidenciar que a Fundação Iochpe, desde 1989, atua no Brasil com projetos nas áreas de educação, cultura e bem-estar social. Dentre os programas que desenvolve, o *Arte na Escola* destina-se exclusivamente ao incentivo e melhoria da qualidade do ensino da arte.

A disseminação das pesquisas de Ana Mae Barbosa pelo Brasil pode ser associada à Fundação Iochpe que, além de contribuir com diversas pesquisas, viabilizando debate e acessibilidade a materiais de apoio aos/as professores/as, criou uma rede, no território nacional, qualificando professores/as que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e médio.

Esse movimento da década de 80 é considerado o marco zero na inserção do estudo da arte nas escolas de ensino infantil, fundamental e médio no Brasil, lançando as bases para que a arte fosse tratada como objeto de estudo, como um campo do conhecimento. Tal momento oportunizou às escolas o papel de disseminadoras das obras de arte, como um local responsável pelo acesso ao que era negado até o momento.

Os/as autores/as analisados por Barbosa (1994) ressaltaram a inserção da imagem da obra de arte nas aulas. De fato, ela é a motivação para o ensino da arte, mas torna-se necessário refletir a respeito dessas imagens: como selecioná-las? O que selecionar? Como fazer para que essas imagens sejam significativas? Como despertar a curiosidade? O que é relevante em cada leitura? Existe um método de leitura eficaz? Enfim, criar o hábito de perguntar e não simplesmente apropriar-se das respostas.

Pode parecer que o movimento em prol das mudanças, no ensino da arte ocorrido na década de 80, não tenha sugerido uma metodologia específica para a mediação da leitura da imagem, tenha comprometido a interpretação da proposta, porque muitos fizeram seu uso de forma fechada, como mera reprodução de passos a serem seguidos. Acredita-se que o problema não esteja em um método apropriado para o encaminhamento da leitura. Eles podem colaborar, mas não são a base para encaminhamentos mais livres, criativos ou dialógicos.

Ao realizar a leitura da obra *O geógrafo* de Vermeer, Seemann (2009) oportuniza uma reflexão a esse respeito. Inicia a leitura com uma narrativa geral da imagem, falando do local em que está exposta, dando uma noção de como isso poderia ser feito pessoalmente. Em seguida, descreve a imagem em si e, entremeando com certa opinião pessoal, finaliza esse primeiro momento falando sobre o uso dessa imagem por parte dos geógrafos, tanto em livros quanto em eventos. Somente após essa apresentação é que a imagem se revela.

Ele envolve o/a espectador/a-leitor/a em diversos aspectos, sendo que se evidenciam três deles: primeiro leva o/a leitor/a a sentir-se no museu e no país em que a obra está exposta; em seguida, oportuniza uma entrada na obra em si; por fim, fala da sua importância no campo da geografia. Esses três momentos impulsionam o/a leitor/a na criação de uma imagem mental da obra e, ao mesmo tempo, criam uma atmosfera

de busca e investigação, de um certo enigma a ser desvendado. Após a apresentação da obra, explicita seu objetivo, "[...] realizar uma leitura geográfica mais pormenorizada entre as linhas d'*O geógrafo* e apresentar detalhes sobre o espaço e o lugar, a partir da pintura, para revelar algumas das “geografias” de Vermeer." (SEEMANN, 2009, p. 46).

Em seguida, fala a respeito do crescimento das pesquisas em torno da cultura visual, especificamente no que se refere à leitura de imagem, ressaltando que "[...] a dimensão espacial dessas representações materiais, sejam elas fotos, gráficos, mapas, filmes ou pinturas, ainda é um aspecto pouco explorado nas pesquisas." (SEEMANN, 2009, p. 46). Aponta para o fato de as obras de arte serem referências importantes para a geografia, destacando alguns autores sobre a leitura geográfica de imagens, mas indica que não fará uso rigoroso de nenhuma metodologia.

Retorna ao tema da leitura, centrando-se no artista, falando da época, do local, do contexto histórico e político em que viveu, para aproximar o/a leitor/a dos trajetos percorridos pelo artista; cria um mapa que possibilita a visualização da mobilidade feita por Vermeer na sua época. Em seguida, dedica-se a questões biográficas do artista, seus bens materiais, panorama da sua produção, estilo, temas, influências, elementos que se repetem, alguns aspectos formais.

Em seguida, Seemann (2009) retorna ao *O geógrafo*, dando uma noção de como o artista realizou a obra, os materiais utilizados, os procedimentos adotados, na tentativa de retornar ao passado, narrando minúcias de prováveis momentos vividos pelo artista. Fala do possível retratado, do número de vezes em que o quadro foi negociado, do quanto esse tema foi recorrente na época, citando outros artistas e obras, fazendo uma breve comparação dos ambientes retratados. Comenta a respeito de influências ocorridas por parte dessa obra sobre outros artistas, lança diversos questionamentos provocados pela obra, apropriando-se do tema, da composição, da luminosidade, do espaço, da simbologia. Por fim, volta ao processo de produção revelado com uso do raio X.

Nas considerações finais, ressalta seu objetivo na leitura da obra e traz produções atuais com reinterpretações da mesma. Os passos seguidos por Seemann (2009) nessa leitura poderiam ser sistematizados e transformados em uma metodologia

para leitura de imagem, mas isso traria cerceamento ao conhecimento e à criatividade; criaria uma moldura no olhar, dirigindo-o para uma mesma direção. Ao referir-se à leitura realizada, Seemann (2009, p. 58) afirma:

Não limitei as minhas reflexões a uma só metodologia, para não correr o risco de enviesar os meus achados, ao tratar exclusiva e separadamente de determinados significados, discursos, formas ou contextos. Seja qual for a metodologia visual utilizada, o que importa é o envolvimento, a empatia e a curiosidade do pesquisador (ou da pesquisadora) para com os materiais que investiga.

O percurso realizado por Seemann (2009) é de sua propriedade, pois trilhou caminhos cuja visualidade é inerente ao seu olhar de geógrafo, de quem mergulha na espacialidade de uma imagem bidimensional de 52 cm por 45 cm, cuja dimensão adquire tamanha grandiosidade. Seu conhecimento, sua concepção de mundo foram as lentes para que essa leitura pudesse ser concretizada. Acima de qualquer método, está o contexto daquele que lê, revelando não somente o que é visto, mas revelando-se a si mesmo enquanto traduz o que é apresentado aos olhos.

Na qualidade de geógrafo, explorou o tempo e o espaço da imagem como quem estivesse caminhando pela Holanda setecentista, mapeando locais, pessoas, convívios, mobilizando-se na tentativa de percorrer o espaço do artista pelo seu meio, criando mapas, fazendo analogias, deduções, ultrapassando a espacialidade imagética representada. Ele se apropria de uma espacialidade visual, revelando sua geografia e transportando-a para a geografia do tempo presente. Como leitor, Seemann (2009) desempenha o papel de quem conecta o passado ao presente e vice-versa.

O caminho percorrido por Seemann (2009) sugere uma aproximação com as leituras de imagens realizadas na escola, quando obras de arte são apresentadas aos/as estudantes carregadas de informações, sem oportunizar a criação do seu significado, ou então utilizando "métodos" de leitura engessados, impedindo, assim, a descoberta, a investigação e o envolvimento. É importante ter em mente que a sala de aula "[...] não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica." (SANFELICE, 1986, p. 86).

Os caminhos para a leitura de imagem na sala de aula podem ser estabelecidos na "relação pedagógica" em que estudantes e professores/as buscam juntos/as a significação da imagem. A vivência, o conhecimento, o contexto de cada grupo

oportuniza a leitura em seus múltiplos significados. A exemplo de um geógrafo que se apropria de seu conhecimento para ler outro geógrafo, professores/as com seu conhecimento de arte e estudantes com seu contexto imagético podem juntos/as buscar suas próprias geografias no encontro da interpretação.

2.4 ALGUNS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA LEITURA DE IMAGEM EM SALA DE AULA

A partir do movimento ocorrido na década de 80, surgiram diversas pesquisas brasileiras na educação no que se refere à leitura de imagem na sala de aula, possibilitando um campo teórico-metodológico, porém esse tem muito por conquistar.

Uma tendência seria aquela que investiga o processo de leitura feito pelo/a estudante, analisando como vê e como atribui significado à imagem. Seu estudo pautou-se nas teorias do desenvolvimento estético, através do pensamento de Michael Parsons³ que considera que os significados são criados a partir do contexto. Também se pauta em Abigail Housen,⁴ a qual aponta que a familiaridade com obras de arte proporciona um maior desenvolvimento estético. Ambos classificam o desenvolvimento estético em estágios.

A autora também se baseia no pensamento de Norman Freeman que acredita que qualquer pessoa é capaz de construir teorias a respeito da arte, e em Gardner por julgar que os/as estudantes são empreiteiros/as de conhecimentos.

[...] os indivíduos se desenvolvem. E o fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo do desenvolvimento estético. Neste desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de ideias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagirem com ele. (ROSSI, 2003, p. 22).

3 Seu processo de leitura é estabelecido a partir de estágios: 1º Estágio: Preferência - o que chama mais a atenção do leitor; 2º Estágio: Tema - conjunto da obra, ligado à beleza e realismo; 3º Estágio: Expressividade - o sentimento que provoca; 4º Estágio: Estilo e forma - interesse pelo estilo e pela significação; 5º Estágio: Autonomia - percebe conceitos e reexamina opiniões sobre a obra. (KEHRWALD, 2009, p. 85)

4 Propõe 5 estágios ao desenvolvimento estético: narrativo - atenção aos aspectos mais chamativos da obra; construtivo - enfoca certos detalhes formais e os explora; classificativo - quer compreender a obra relacionando-a com um contexto de informações; interpretativo - baseia-se tanto nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória carregada de afetos; re-criativo - preocupa-se em descobrir os problemas, as escolhas e as soluções que o artista confrontou, considerou e resolveu. (ROSSI, 1999, p. 25-33)

A leitura proposta por Rossi (2003) valoriza o papel do/a leitor/a, oferecendo-lhe a oportunidade e a responsabilidade de interpretar a imagem apreciada, cabendo ao/a professor/a conhecer o processo de desenvolvimento estético dos/as estudantes para que possa intervir e contribuir em sua ampliação. A autora,

Critica o enfoque formalista de leitura estética que, [...], vem sendo priorizado no ensino de arte no Brasil, e que contaminou a educação básica reduzindo-se a um roteiro preestabelecido de perguntas que não respeita a construção dos leitores nesse domínio. (SARDELICH, 2006, p. 6).

Em sua pesquisa junto a 168 estudantes de 6 a 18 anos, do ensino fundamental e médio, Rossi (2003) fez uma entrevista com dois grupos de alunos/as, um familiarizado com arte e discussão estética e outro não familiarizado, em virtude das metodologias das aulas de arte. A pesquisadora investigou a forma como interpretam e julgam as imagens. No tocante à interpretação, estabelece cinco tipos de relações que os/as estudantes podem ter com as imagens:

QUADRO 5 - RELAÇÃO QUE O/A ESTUDANTE ESTABELECE NA INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS

Relação dos/as alunos/as	Tipos de Imagem-mundo	Etapa estudantil dos/as alunos/as
<u>Imagem-mundo</u> : a imagem representa o mundo tal qual se apresenta	<u>1</u> : artista sem autonomia, representa a realidade	Séries iniciais, 5ª e 6ª séries
	<u>2</u> : certa intenção do/a artista, representa a realidade	Séries iniciais até início da adolescência
	<u>3</u> : a imagem é resultado do mundo interior do/a artista	Pré-adolescência ou até fase adulta
<u>Imagem-artista</u> : adentra ao mundo do/a artista, tentando decifrar os significados colocados pelo/a artista na obra		Início da adolescência
<u>Imagem-leitor/a</u> : consciência da sua capacidade interpretativa		Início da adolescência

FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Rossi (2003, p. 38-57)

A partir dessa relação, pode-se estabelecer uma progressão na forma com que os/as estudantes atingem níveis mais significativos de interpretação, podendo gerar por parte do/a professor/a o entendimento de que a leitura de imagem poderia ser proposta a partir da 7ª ou 8ª série, pois, nesta etapa do seu desenvolvimento, o/a estudante

estaria apto/a a fazer apreciações usando sua capacidade interpretativa, porém isso seria um grande equívoco.

A própria autora ressalta que alguns adultos encontram-se no tipo três da imagem-mundo, justamente pelo pouco contato com obras de arte. O mero contato com obras de arte não é suficiente para compreendê-las, inclusive algumas manifestações artísticas precisam de referências para que possam ser interpretadas.

No grupo focal desenvolvido nesta pesquisa, que será abordado no capítulo 3, quando os/as professores/as foram questionados/as sobre as séries em que realizam atividade de leitura de imagem, sete pessoas disseram que fazem com todas as turmas independente da idade, quatro pessoas citaram a partir de séries específicas e uma pessoa realiza a atividade de leitura de imagem dependendo da maturidade da turma. Pode-se constatar que a maior frequência dessa atividade ocorre no ensino médio, pelos exemplos das atividades que os/as professores/as citaram, talvez por desconhecerem o processo de desenvolvimento dos níveis estéticos de relação com a imagem, gerando maior dificuldade na mediação. Pode-se estar exigindo uma relação com as imagens fora do alcance dos/as estudantes. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Rossi (2003) traz uma grande contribuição ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as no tocante à leitura de imagem.

A pesquisa de Rossi (2003) revela o quanto é importante o/a professor/a ter conhecimento das fases do desenvolvimento gráfico do/a estudante no que se refere ao fazer artístico. Terá na leitura de imagem, igual importância o conhecimento das fases do desenvolvimento estético, porém isso não pode tornar-se uma regra, permitindo que as exceções sejam invisibilizadas, ou então, exigir um determinado nível de leitura somente porque o/a estudante tenha atingido a idade de referência.

Enquadrar processos de conhecimento a uma regra geral pode tornar-se algo perigoso; por outro lado, o/a professor/a que tem a oportunidade de se aproximar do/a estudante, percebendo sua potencialidade, permitindo que essa seja exercida e intervindo para que seu conhecimento se amplie a partir do já sabido, poderá mediar os processos de aprendizagem independente de regras da idade-conhecimento. Como isso nem sempre é possível, então, torna-se importante ter cautela no uso dessas regras gerais de desenvolvimento-idade-conhecimento.

Isso não desqualifica a importância do trabalho de Rossi, pois, sua pesquisa contribui imensamente para estabelecer parâmetros nos níveis de relação com a imagem, evidenciando o quanto o/a apreciador/a pode ampliar seu potencial e mostrando que o ver não está destituído de conhecimento, porque este, como em qualquer outra disciplina, necessita de um processo para ser adquirido.

Em Buoro (2002)⁵, encontra-se outra pesquisa desenvolvida no contexto da sala de aula com estudantes universitários/as, inserindo uma tendência da leitura de imagem permeada pela semiótica *greimasiana*. A autora questiona o fato do ensino da arte, no Brasil, construir o conhecimento a partir da vida e do cotidiano do/a artista, gerando uma "[...] prática pedagógica, uma atitude que privilegia a abordagem historicista, contextualista e biográfica ante a imagem da arte, em detrimento do objeto de arte como objeto significante capaz de falar por si." (p. 67).

Em sua pesquisa, Buoro (2002) realizou um trabalho de leitura de imagem na disciplina de história da arte, com estudantes universitários/as do curso de *Moda e Design em Multimídia*. Utilizou-se 6 momentos distintos para a efetivação da leitura da obra:

QUADRO 6 - ETAPAS PARA LEITURA DE OBRAS DE ARTE

1º Descrição	criteriosa, para despertar um olhar mais atento e curioso
2º Percursos	Estruturação da imagem: composição, despertando significações do texto visual
3º Relação	Comparação histórica, analisando obra anterior e posterior à obra apresentada
4º Inquietação	Busca de respostas aos questionamentos surgidos: textos de história da arte, críticos, contexto histórico, etc
5º Linha do Tempo	Coloca-se a imagem em relação a outras obras produzidas anterior e atualmente (diacrônica/sincrônica)
6º Significação	Construção de um texto verbal sobre o texto visual lido

FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Buoro (2002, p. 127-128)

O percurso utilizado pela autora possibilita um ensino e aprendizagem da história da arte mais dinâmicos, proporcionando ao/a estudante envolvimento, já que

5 Na obra BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1998. A autora realiza uma pesquisa na escola com crianças de 1ª a 4ª séries, fazendo uso da imagem como fundamento para ensino e aprendizagem da arte.

busca conhecimento e sentido. No que se refere especificamente à formação do/a professor/a de arte, será que um novo encaminhamento na disciplina de história da arte seria suficiente no fornecimento de bases para uma mediação da leitura mais significativa?

A abordagem semiótica centra-se no objeto artístico, sendo este "[...] capaz de conter em si mesmo as chaves para sua significação, o que lhe concede o valor de texto significante [...]" (BUORO, 2002, p. 131). Sua leitura convoca o/a leitor/a a "[...] perceber as articulações do conjunto para que, por sua ação e em seu percurso, possa compreendê-lo." (p. 132). O/a leitor/a não ocupa o papel de perceber somente o que a imagem diz, mas ele/a é impulsionado/a a ver como o objeto foi organizado. Esse modo de organização transfere elementos para a construção da significação.

Sua proposta promove uma mudança de foco, direcionando o olhar do/a leitor/a para a obra e não para seu entorno (historicismo), que são informações

[...] adquiridas por meio de diversas leituras de caráter teórico - entre as quais as dos compêndios consagrados de história da Arte, cada qual uma história, narrada por um autor com base em um universo pessoal e que busca assim abarcar uma experiência coletiva - bem como de conhecimentos técnicos de produção de arte, que os cursos de graduação oferecem. (BUORO, 2002, p. 59)

O contato com a obra sendo encaminhado dessa forma privilegia o contexto da obra; dependendo da forma como a mediação é estabelecida pode gerar um distanciando, impedindo o/a leitor/a de adentrar no campo da arte, isto é, de tornar-se um/a leitor/a-produtor/a de significado, sendo que a forma para a construção da significação encontra-se na própria obra.

Talvez seja possível uma relação dessa proposta com a fala de Wim Wenders a respeito da leitura de livros em sua infância,

O que mais me agradava nos livros era o fato de que aquilo que eles nos davam não se achava apenas dentro deles mas o que nós, crianças, adicionávamos a eles é que fazia a história acontecer. Quando crianças, podíamos realmente ler entre as linhas e acrescentar-lhes toda a nossa imaginação. Nossa imaginação realmente complementa as palavras. Quando comecei a assistir aos filmes, era assim que eu os via. (JANELA, 2001).

As imagens não estão prontas em seu significado, assumindo a condição de

texto, de acordo com a semiótica *greimasiana*; elas possuem entrelinhas e essas podem ser interpretadas pelos olhos e sentidos daquele/a que as lê.

Esse caminho teórico-metodológico exige por parte do/a professor/a o conhecimento e estudo da semiótica *greimasiana*. Usar somente essa autora como um mero modelo e o simples envolvimento teórico com essa semiótica não oferecem condições para que o/a professor/a possa fazer seu uso de forma eficaz. Torna-se necessário estudo, aprofundamento e muitos exercícios de prática de leitura de imagem.

Outra vertente teórico-metodológica ao ensino e aprendizagem da leitura de imagem encontra-se em Hernández⁶ (2000, 2007), que se refere a esse tema como compreensão crítica da cultura visual, sendo que a cultura visual

[...] discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura, colocando em perspectiva diferentes contextos culturais como espaços híbridos povoados pelas silhuetas de nossas presenças e identidades. (MARTINS, R., 2007)⁷

Dessa forma, sua proposta de Hernández (2000, 2007) cria um campo de discussões que leva a repensar a educação e a arte pelo estudo das representações culturais. Considerando a necessidade da promoção de uma alfabetização, que venha atender a demanda deste mundo abarrotado de imagens visuais, assim uma alfabetização em que

[...] as imagens tradicionais do mundo da arte dialogam e convivem nos museus, nas exposições, na internet, nas revistas e nas manifestações da cultura popular com outros objetos, imagens e artefatos que ampliam seus significados e permitem propor novas formas de compreensão. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 52)

O autor propõe uma organização do ensino e aprendizagem por projetos, em

6 Como o recorte dessa parte do capítulo são algumas tendências teórico-metodológicas em voga no Brasil, torna-se importante ressaltar que as pesquisas desse autor, apesar dele não estar no contexto brasileiro, têm influenciado e envolvido diversos/as pesquisadores/as e núcleos de pesquisas, promovendo um fervoroso intercâmbio entre o Brasil e o Programa de Doutorado *Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las artes visuales*, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Barcelona, coordenado por ele.

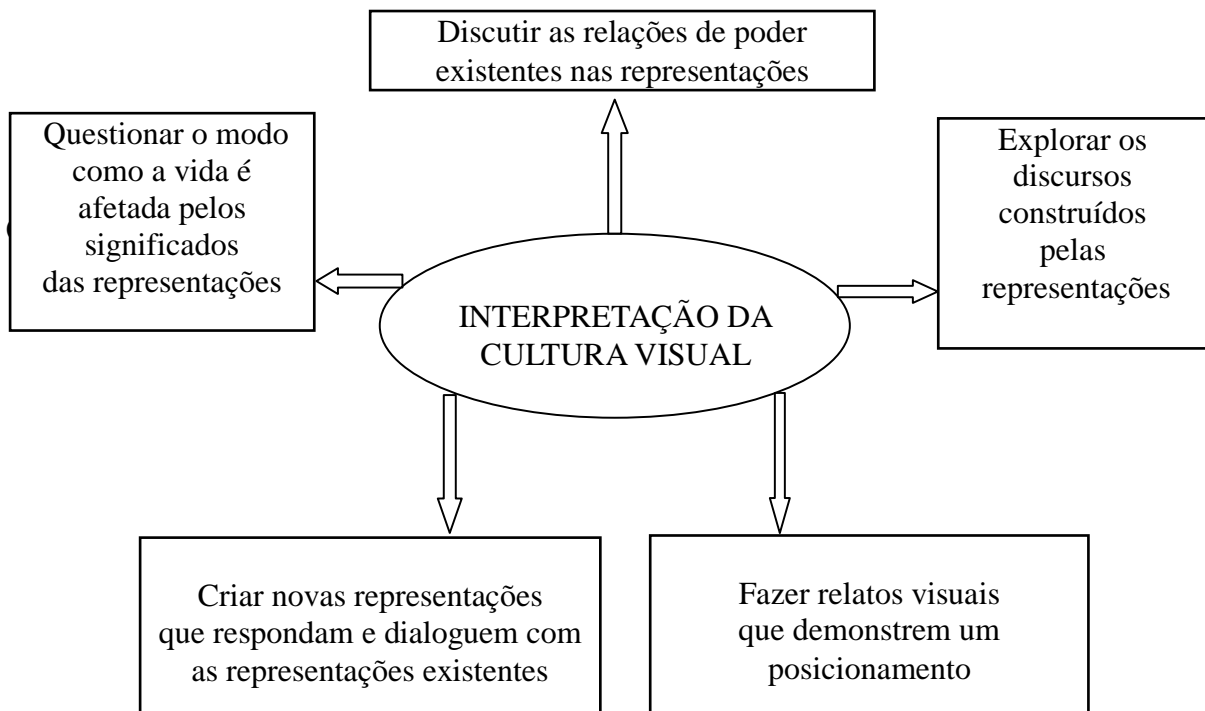
7 Não foi colocado o número da página porque os artigos do *Arte na Escola*, disponíveis *on line* não são separados por página.

que professores/as e estudantes se aproximam e constroem o próprio percurso de busca do conhecimento, pois ambos/as são aprendizes e juntos/as pesquisam, planejam e compreendem "[...] seu próprio meio pessoal e cultural." Sendo que a compreensão se constitui por "[...] "ações de compreensão", que mostrem uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo." (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183-184).

O ensino da arte, centrado em uma concepção histórica, é criticado por Hernández (2007, p. 56), pois esse atribui à obra o estatuto da verdade, consolidando um discurso hegemônico centrado no/na artista e no seu processo de produção. Em contrapartida, sugere outra direção na abordagem do conhecimento, que oportunize o questionamento da verdade da

[...] representação, colocando-a em relação com outras imagens, outros contextos e questionamentos (relações de poder, por exemplo) vinculando-as às experiências dos observadores de diferentes tempos e lugares e favorecendo práticas de apropriação conectadas a problemáticas atuais ou emergentes.

QUADRO 7 - ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL



FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Sardelich (2006).

Essa concepção chama a atenção para uma nova direção do ensino, apontando a cultura visual como foco da aprendizagem, conduzindo reflexões e olhares não somente nas representações, mas no eco que elas depositam na sociedade. Sem dúvida, essa é uma grande contribuição. Por outro lado, partindo dessa concepção, qual seria o lugar da arte na escola?

A arte constitui-se pela permanente busca, em que a construção e a desconstrução são constantes. Justino afirma que "A arte, hoje, é um fazer humano, consciente ou não, que busca a criação, expressão e produção de objetos ou formas que provocam prazer, êxtase, dor ou choque. É a inscrição de ordem ao caos." (JUSTINO, 2000, p. 262). A autora segue citando a não definição do filósofo italiano Dino Formaggio⁸ que afirma que a "arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte". (1985 apud JUSTINO, 2000, p. 262). Como as definições de arte não podem contemplar sua significação, será que por meio da cultura visual, a arte ainda manteria seu "status"? Ou, realmente, tudo vira arte? Será essa a dimensão da arte?

A professora e pesquisadora Martins, M. C. (2003, p. 50) entende que "[...] ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo." Dessa forma, vê a leitura da imagem, na escola, como um ato que se constrói em grupo em que o convívio e a partilha ampliam as percepções.

Considerando o olhar como um disparador primeiro das possibilidades do ver e do interpretar, sendo ele realizado na coletividade, promove uma abrangência desse "[...] olhar que se amplia na vida de um grupo que generosamente convive, amorosamente compartilha, pacientemente aprende com o olhar/corpo do outro, com o seu próprio corpo/olhar, com o corpo/olhar da cidade que também o olha." (MARTINS, M. C., 2002)⁹.

Dessa forma, é possível considerar 3 aspectos na constituição da interpretação da imagem, quando realizada em grupo: cada pessoa em sua individualidade; as outras pessoas e o objeto da observação. Na citação acima, a autora considera como objeto da observação a cidade, por estar referindo-se a uma atividade específica que realizou em uma praça na cidade de Pelotas - RS.

⁸ FORMAGGIO, Dino. **Arte**. Lisboa: Presença, 1985.

⁹ Não foi colocado o número da página porque os artigos do Arte na Escola, disponíveis *on line* não são separados por página.

A autora parte do pressuposto de que o “educador ensina a pensar, pensando” (MARTINS, M. C., 1993, p. 200), quando mestres e aprendizes estão envolvidos/as em um mesmo desafio. A leitura não é uma construção isolada ou simplesmente propagada por alguém que sabe, mas é construída no grupo, para o grupo e a partir dos referenciais existentes em cada grupo. Assim, o papel do/a professor/a é de alguém que instiga o olhar, permitindo a singularidade de cada pessoa e de cada grupo. Ele/a fornece subsídios na construção do conhecimento em arte, mediando as discussões, enriquecendo os argumentos através de pontes entre o saber dos/as alunos/as e a especificidade da arte.

Defende ainda a ideia de um *sensível olhar-pensante*, que nasce permeado pela razão e emoção, o “olhar-pensante é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais [...] curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás.” (MARTINS, M. C., 1993, p. 200). Assim, um olhar que não ultrapasse a mera percepção permanece na aparência fria daquilo que se observa, sendo somente razão.

O *olhar-pensante* excede os limites da razão e não é conquistado como tarefa fácil, pois, ele se constitui pela busca, caracterizando-se na procura das formas de olhar, uma vez que existe no “[...] próprio objeto a forma de o compreender.” (MARTINS, M. C., 1993, p. 201). Assim, o/a professor/a mediador/a desempenha um papel importantíssimo, através do seu conhecimento sobre arte, busca formas de compreender a obra, aproxima-se do contexto dos/as estudantes, promovendo um encontro de horizontes contextuais.

Essa busca da compreensão leva a uma série de relações que o/a espectador/a faz em prol da interpretação. O fato é que essa autora aponta a transgressão como imprescindível nessa busca, já que, normalmente, quando se faz relações, procuram-se conhecimentos internalizados, isto é, o já sabido. Isso pode conduzir a uma comodidade do olhar, ver em imagens diferentes as mesmas coisas, ou aquilo que já está imposto ou então aquilo que o/a outro/a está vendo. O desafio é o oposto, em que o olhar,

[...] se exercita, se instrumentaliza na quebra das amarras de um olhar comum, na procura consciente da própria forma de olhar, no exercício de buscar ângulos novos, na construção de relações. É um olhar de pensamento divergente. (MARTINS, M. C., 1993, p. 201)

O *sensível olhar-pensante* efetiva-se quando aquele/a que olha (segundo olhar) deposita no objeto algo de si. A obra é um conjunto de signos inventados pelo/a artista (primeiro olhar), mas a interpretação efetiva ocorre através dos

[...] referenciais pessoais de quem olha refletem-se como num espelho sobre a obra. Este olhar segundo, assim como o primeiro, é fruto de uma história pessoal e única de vida vivida em meio a uma determinada sociedade e sua cultura, em determinada época, vinculado à sua própria idade, com seu próprio modo de ver. Este repertório individual envolve também, além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos, políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social à qual pertence. (MARTINS, M. C., 1993, p. 207)

Na tentativa de ressaltar a importância do *sensível olhar-pensante*, optou-se por promover uma leitura a partir de 2 percursos: um em que a comodidade delinea todo o processo da leitura e outro em que o desafio do *sensível olhar-pensante* se torne a principal premissa.

QUADRO 8 – CONTRAPOSIÇÃO ENTRE O *SENSÍVEL OLHAR-PENSANTE* E SUPERAÇÃO DO OLHAR CÔMODO NA SALA DE AULA

Olhar cômodo - ver	<i>Sensível olhar-pensante</i>
O olhar é dirigido para as informações pré-existentes sobre a imagem.	O olhar é construído em grupo, considerando as individualidades e o contexto de cada um/a.
A “interpretação” diz respeito ao legado da história da arte e aparência visual da imagem.	A interpretação leva em consideração os diversos olhares, a singularidade de cada pessoa, o repertório individual gera a significação.
As obras selecionadas centram-se nos/as falecidos/as, brancos/as e ocidentais.	Diversificar as obras apresentadas aos/as estudantes.
Contextualização da obra apenas através da biografia do/a artista ou de fatos históricos.	Contextualização da obra como possibilidade de conexões diversificadas: processos de criação, poética do/a artista, linguagem da arte.

Propostas fechadas com roteiros pré-estabelecidos, seguindo o mesmo percurso, independente da obra e dos/as alunos/as.	Propostas que acompanham o processo de criação do/a aluno/a na construção de conceitos, atitudes e procedimentos, ofertando também modelos - opostos, complementares, semelhantes.
Concentração no real, pois, a significação envolve a apreensão de um conhecimento estabelecido.	Caminha entre o real e sua significação, envolvendo o cognitivo, o afetivo e o social.

FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Martins, M. C. (1993, 2002, 2003).

Em Martins, M. C. (1993, 2002, 2003), percebe-se algo extremamente importante para a prática do/a professor/a com a leitura de imagem: não existe uma centralidade em métodos para realizá-la, pois, sua pesquisa propõe o envolvimento do/a leitor/a com o objeto a ser lido. A relevância está nos fenômenos estéticos causadores de sentimentos.

A imagem provoca os sentidos e esses são fundamentais na efetivação da sua interpretação, promovendo um desafio aos/as professores/as e estudantes, em que cada um depositará algo de si na leitura, advinda da singularidade de cada pessoa.

Pode parecer que essa proposta leva a um esvaziamento, porque cada um/a fala sobre seu ponto de vista, mas ela exige um novo posicionamento do/a leitor/a, em que a concepção de arte de cada pessoa se amplia, diante da multiplicidade de leituras e inesgotabilidade da obra. O olhar se vincula ao “[...] conhecimento, à percepção, à representação [...]”. (MARTINS, M. C., 1993, p. 213).

Dessa forma, uma importante mudança do/a professor/a, de acordo com Read (1986, p. 32), “[...] é trazer a singularidade do indivíduo para o foco de atenção, com o fim de que uma interação mais vital de forças encontre lugar em cada grupo orgânico de indivíduos – na família, na escola, na própria sociedade”.

Para que o/a professor/a valorize a singularidade do/a aluno/a, é importante que imprima sua própria singularidade na relação com as imagens. Como poderá estimular a leitura pessoal do/a estudante sem ao menos exercitar a sua própria?

É possível que, para alcançar esse nível de relação com os/as estudantes, o/a professor/a tenha que transgredir a cultura da própria escola que, muitas vezes, trata os/as alunos/as como meros/as recebedores/as do “conhecimento”. E também superar

sua própria formação acadêmica quando cumpriu o papel de estudante passivo/a.

Essa autora conduz a um novo posicionamento, favorecendo um debate sobre a concepção de arte que permeia a escola em virtude da forma com que as leituras estão sendo conduzidas nesse meio. Suas reflexões permitem uma aproximação com Freire (1996, p. 124) quando sugere que o “[...] educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor”.

QUADRO 9 - BREVE ESQUEMA COMPARATIVO ENTRE OS/AS AUTORES/AS

ROSSI (2003)	BUORO (2002)	HERNÁNDEZ (2000, 2007)	MARTINS, M. C. (1993, 2002, 2003)
<ul style="list-style-type: none"> - Baseia-se na teoria do desenvolvimento estético - A interpretação é primordial - Seleção de imagens diversificadas: arte erudita e popular, imagens da mídia - Professor/a precisa ter conhecimento do desenvolvimento estético dos/as seus/suas alunos/as - Ver como o/a aluno/a constrói seu olhar-percepção 	<ul style="list-style-type: none"> - Baseia-se na semiótica <i>greimasiana</i> - A imagem é vista como um texto visual - Imagem precede a biografia do/a artista - Seleção de imagens da história da arte (pintura) - Professor/a precisa ter conhecimento da história da arte, ela é subsídio para a leitura da imagem - Tanto aluno/a quanto professor/a interpretam a obra 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta suas ideias no pós-estruturalismo, teoria crítica e pensamento feminista - Imagem como texto (discurso) - Seleção de imagens: representações visuais de diferentes culturas - Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual - Estudo e decodificação dos produtos culturais mediáticos - Requer conhecimento estético e crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Seu pensamento funda-se na estética - A obra é abordada de forma rizomática, conectando artistas, ideias, gêneros, linguagens, tempos, espaços, culturas... - Seleção de obras: várias linguagens da arte estejam presentes, incluindo obras indígenas, africanas, orientais, manifestações populares, produzidas por homens e mulheres em tempos e lugares distintos. - A leitura instiga a singularidade de cada pessoa

FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Rossi (2003), Buoro (2002), Sardelich (2006), Hernández (2000, 2007), Martins, M. C. (1993, 2002, 2003).

Cada uma dessas vertentes teóricas direciona o foco para uma determinada situação do ensino da arte e aponta formas de leitura de imagem que ampliam possibilidades. Enquanto Rossi (2003) permite uma aproximação do/a estudante, dando ao/a professor/a a oportunidade de conduzir uma mediação da leitura para que haja uma ampliação do senso estético, Buoro (2002) conduz o olhar para a obra, ressaltando a importância de mudanças na formação do/a professor/a quanto ao ensino de história da arte e fornecendo pistas para que estudante e professor/a desenvolvam meios para se apropriar de leituras a partir da própria obra.

Enquanto Hernández (2000, 2007) apresenta uma hegemonia existente na educação e no ensino da arte, propondo transgressões a partir do estudo da cultura visual quando professores/as e estudantes questionam o porquê e a legitimidade de determinadas imagens e obras, Martins, M. C. (1993, 2002, 2003) propõe um novo posicionamento tanto do/a professor/a quanto do/a estudante perante a imagem, mostrando a importância da superação do mero “ver” para o “olhar” que envolve a singularidade de cada pessoa e possibilita a ampliação do conhecimento.

Talvez seja possível considerar que cada uma dessas vertentes teóricas, na medida dos seus desdobramentos, concede valor a uma determinada instância para o/a leitor/a ou para a obra ou para o contexto. A leitura produz uma forma de olhar, à qual não pode ser congelada, em que imagens diferentes seguem os mesmos percursos para serem lidas. Acredita-se que o/a professor/a, na condição de mediador/a, possa flexibilizar percursos.

Dessa forma, torna-se necessário que o/ professor/a tenha acesso às teorias, podendo debatê-las, aproximando-as de sua prática pedagógica com o objetivo de experienciá-las, possibilitando, assim, um diálogo entre teoria e prática. É provável que isso atinja uma pequena parcela de professores/as, pois, no grupo focal realizado nesta pesquisa, entre os/as 12 participantes, somente o/a professor/a “B” havia lido diversos/as autores/as, mas isso em virtude de trabalhar na capacitação de professores/as.

Durante a realização do grupo, uma pessoa encontrou na internet a referência de Buoro (2002) e enviou a todos/as, somente o/a professor/a “F” leu autonomamente Rossi, o/a professor/a “E” leu Rossi em virtude da sua participação no Programa de

Desenvolvimento Educacional (PDE).¹⁰ O cotidiano dos/as professores/as não favorece estudos autônomos, mas os/as participantes demonstraram interesse em estudar. Até que ponto esses dados não revelam uma realidade vivida por muitos/as professores/as da educação básica deste país?

2.5 LEITURA DE IMAGEM COMO MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A mediação da leitura de imagem conduz para uma forma de aprender e relacionar-se com o mundo. É um processo que se internaliza, isto é, dependendo da forma com que o/a professor/a conduz a leitura, acaba levando o/a estudante a incorporar uma espécie de "fórmula" que se repete na relação com qualquer tipo de imagem, conseqüentemente, interferindo na maneira como o conhecimento é construído.

O/a professor/a é fundamental na mediação, pois o/a estudante não aprende somente pela via do conteúdo, mas, principalmente, pela forma com que é conduzido/a a apropriar-se deste. Freire (1987, p. 34), ao referir-se à mediação dos opressores-oprimidos, ressalta a prescrição, considerando-a como

[...] imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito.

Dessa forma, pode-se levar em conta que a leitura de imagem sendo conduzida de acordo com um método em que o/a professor/a mediador/a, utilize somente imagens de obra de arte e que encaminhe a leitura levando em conta apenas o aspecto formal, biográfico e a história da arte. Revela um procedimento prescritivo, em que o/a professor/a direciona o/a estudante para que tenha uma relação com a obra de arte, com as imagens em geral e com a produção do conhecimento de forma passiva.

A anulação do/a estudante na leitura, como se não houvesse condições de

10 Trata-se de um Programa de Formação Continuada, um projeto desenvolvido pelo Governo do Estado do Paraná para a formação dos/as professores/as do quadro próprio. O/a professor/a vincula-se a uma faculdade ou universidade para estudo, pesquisa, elaboração de material didático, aplicação de projeto, tutoria de Grupo de Trabalho em Rede (GTR) com outros/as professores/as.

considerar seu contexto, o conhecimento que lhe é inerente, já conquistado fora do processo de escolarização ou na própria escola, torna-se desnecessário para a aprendizagem. Assim, o procedimento prescritivo está ligado ao modo como a mediação é realizada. O conhecimento do/a professor/a é importante na construção do conhecimento do/a aluno/a, mas o contexto de quem aprende traz ou amplia a significação, isto é, consolida o conhecimento.

Adotar procedimentos prescritivos no processo de ensino e aprendizagem não interfere somente na construção do conhecimento e na relação com as imagens. Quando Freire (1987) fala do "opressor-oprimido", ele se refere a uma luta de classes, que gera uma forma das pessoas atuarem no mundo. Isto é, se na escola o/a professor/a age como um "opressor", impondo os conteúdos, como se os/as estudantes não tivessem condições de criticar, inventar ou interagir, esse/a professor/a contribui para que as pessoas atuem na sociedade de maneira semelhante. O/a estudante-oprimido/a, no processo de escolarização, apreende a sua atuação. Nesse caso, a escola teria a função de adestrar, para garantir a perpetuação de uma sociedade funcionando dentro da estrutura "opressor-oprimido".

A mediação do processo de ensino e aprendizagem contribui para a forma de atuação das pessoas no mundo, assim, a escola pode perpetuar uma ação, como também rompê-la. Freire (1987, p. 37) compara esse rompimento com "um parto doloroso", justamente pelo fato de possibilitar uma nova forma de ver e viver a vida. A transgressão não é algo fácil e, muitas vezes, exige um forte embate, gerando cansaço, questionamento, reelaboração.

A pedagogia de Freire (1987) pretende levar o oprimido à condição de liberdade e não de opressor. Nesse caso, o oprimido desperta para a vida numa condição totalmente nova, pois não quer imitar ou tomar o lugar de ninguém, mas sim, através da conquista da autenticidade, chega a ser ele/a mesmo/a, sendo que esse processo de transformação passa a fazer parte da sua condição como ser humano em constante processo de libertação.

De acordo com Freire (1987, p. 58), o ensino e aprendizagem podem seguir por duas vertentes: a opressora, cujo processo pedagógico baseia-se em uma concepção bancária, em que o/a professor/a é central, atuando como um/a narrador/a,

"desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante." Sendo assim, a aprendizagem transforma-se em mera repetição e memorização, exigindo apenas uma postura passiva tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes.

Outra vertente do ensino e aprendizagem proposta por Freire (1987, p. 72) é a concepção problematizadora de educação. Professores/as e estudantes agem juntos/as, ambos/as são agentes na construção do conhecimento, atuam de forma dialógica, "[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora." A aprendizagem é construída na coletividade, calcada em problemas reais, exigindo uma ação-reflexão constante de professores/as e estudantes.

É importante ressaltar que uma educação problematizadora depende da realidade de cada escola. Dessa forma, o/a professor/a atenta-se para perceber como cada turma e cada comunidade se envolvem com o ensino e aprendizagem. Um grupo habituado com procedimentos bancários talvez tenha dificuldade com a problematização. Assim, é importante analisar a forma como sua mediação se dará, pode ser necessária uma ação paulatina para que o grupo vá se adaptando ao diálogo, à troca, ao envolvimento.

A partir da concepção bancária e problematizadora de educação, é possível fazer uma conexão com o ensino e aprendizagem da arte, uma vez que não importa somente apresentar obras aos/as estudantes, como se o acesso as mesmas fosse o suficiente para integrá-los/as à sociedade de forma mais justa. Não é somente tomar conhecimento da existência da obra. Isso não modifica a condição de passividade, pois, o desafio da aprendizagem se dá em proporcionar condições para que o/a estudante possa estabelecer significados.

Tratando-se especificamente da leitura de imagem como mediação do processo de ensino e aprendizagem, um/a professor/a com uma concepção bancária seleciona prioritariamente obras consagradas. A seleção das imagens fica sempre ao seu encargo e ele/a irá optar por obras de arte que já tenha estudado, quando não, fará um estudo bem aprofundado da obra, do contexto, do/a artista, para que,

posteriormente, possa explicar detalhadamente essas informações aos/as seus/suas alunos/as. No momento da leitura, fará perguntas a respeito da obra aos/as alunos/as, para que ele/a mesmo/a possa responder em seguida.

A aprendizagem se dará a partir do armazenamento dessas informações, e quanto mais próximas ao que o/a professor/a falou, mais conhecimento o/a aluno/a adquiriu. E assim, o/a estudante armazena uma grande quantidade de informações para realizar trabalhos e provas, sendo que, posteriormente, poderá esquecer, pois esse "conhecimento" é pontual, sendo necessário somente para o momento da avaliação.

A educação bancária, com tamanha objetividade e centralidade nos processos burocráticos, é altamente indicada para promover o mascaramento da aprendizagem, pois todos/as que fazem parte desse processo dão conta da alta demanda de alunos/as nas salas de aulas e da enorme burocracia que envolve o cotidiano das escolas. Esse sistema funciona plenamente na propagação do silenciamento e da robotização das pessoas. No ambiente escolar, tudo ocorre de forma acelerada, existem prazos e datas para tudo, inclusive para a aprendizagem. Todos/as são iguais, não no sentido humano, mas no sentido do cumprimento dos prazos.

Pode-se citar como exemplo a semana pedagógica. No âmbito das escolas estaduais do Paraná, ocorre duas vezes ao ano, uma semana antes do início das aulas, normalmente nos meses de fevereiro e julho. É realizada nos próprios estabelecimentos de ensino. Essa semana tem o objetivo de reunir o corpo docente, funcionários, direção e equipe pedagógica para discutirem questões sobre a escola, projeto pedagógico e planejamento.

Normalmente faz-se o estudo de algum tema proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e o planejamento. Nessas duas atividades, a concepção bancária evidencia-se, primeiramente, pela própria SEED que não consulta a escola, e também não lhe dá a oportunidade de dizer qual tema de estudo seria pertinente. O planejamento é realizado, no início do ano, sem que os/as professores/as tenham tido contato com os/as estudantes. Essas duas atividades são corriqueiras, estão totalmente automatizadas na rotina das escolas e revelam um alto nível de afastamento da realidade daqueles/as que de fato estão envolvidos/as na educação. A SEED não dialoga com as escolas, que não dialoga com os/as professores/as, que não dialogam

com os/as estudantes.

Esse ciclo de negação do/a outro/a está internalizado na educação, gerando procedimentos automatizados a ponto de uma grande parte dos/as envolvidos/as não perceberem. Eles revelam o quanto a educação bancária é eficiente para promover o silenciamento e o distanciamento entre as pessoas. Cria-se uma espécie de anestesia não somente entre as relações, mas na forma das pessoas aprenderem, ensinarem e atuarem na sociedade.

A professora e pesquisadora Mattar (2010, p. 99) complementa esse pensamento,

O que se observa é que os objetivos da docência estão cada vez mais reduzidos à transmissão e ao adestramento e, não raro, as práticas pedagógicas em arte ficam submetidas às delimitações formais definidas pelos órgãos governamentais ou pela direção da escola, não favorecendo a construção de conhecimentos e a vivência de experiências estéticas e artísticas nem por parte dos educandos nem por parte dos professores.

Somando a concepção de educação problematizadora de Freire (1987) com a leitura de imagem, o/a professor/a se aproxima dos/as estudantes e a construção do conhecimento se dará em grupo e para o grupo. O diálogo é a ferramenta fundamental para sua efetivação, "[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação." (FREIRE, 1987, p. 64),

Coaduna-se com o pensamento de Freire o pesquisador Luckesi *et al* (1995, p. 123), pois, ao referir-se à leitura da palavra, considera que essa só "terá sentido, exclusivamente, na medida em que oriente para um conhecimento mais profundo do mundo." Em sua análise do processo de leitura da palavra no Brasil, afirma que "[...] temos assumido uma posição "passiva" enquanto leitores. Posição esta que nos conduz a reter o texto e encerrar por aí nossa atividade. O texto, assim sendo, termina nele mesmo. Ele é o fim da leitura." (p. 136).

Ao referir-se à realização da leitura em si, Luckesi *et al* (1995, p. 140) classifica-a em duas posições distintas: "o leitor poderá ser *sujeito* ou *objeto* da leitura, a depender da postura crítica ou a-crítica que assume frente ao texto sobre o

qual processa o seu ato de estudar."

A condição de leitor/a *objeto* se aproxima da educação bancária, limita-se a memorização, gerando o verbalismo, em que a "[...] aprendizagem não se refere propriamente a uma compreensão da própria realidade, mas a uma retenção a-crítica e alienante das informações oferecidas para uma posterior reprodução [...]" (LUCKESI *et al*, 1995, p. 141).

Outro/a tipo de leitor/a é o/a sujeito/a quando dialoga com o que está sendo lido,

[...] pelos seus processos de compreensão, avaliação e questionamento do lido, estará capacitado para criar e transmitir novas mensagens, que se apresentarão como novas compreensões da realidade, garantindo o processo de multiplicação e ampliação da cultura. (LUCKESI *et al*, 1995, p. 142).

Tanto o/a leitor/a sujeito/a, quanto a educação problematizadora proposta por Freire (1987) exige uma nova postura dos/as professores/as e estudantes, já que ambos/as alcançam um nível de ação-reflexão no momento da relação pedagógica, sendo que essa se caracteriza eminentemente pela criação, pois em Luckesi *et al* (1995, p. 143) o/a leitor/a sujeito/a se transforma em "[...] leitor-autor. Não só recebe mensagens, como também as cria e as transmite com nova vida, com nova dimensão. Só o leitor-sujeito multiplica a cultura e a aprofunda."

A relação pedagógica na educação problematizadora é permeada pelo diálogo, e este "[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora." (FREIRE, 1987, p. 72). Dessa forma, a relação pedagógica, em que a experiência da construção do conhecimento ocorre, não pode ser medida. Ela se renova ao criar uma estabilidade temporária, e essa acomodação logo se vê no impulso de uma nova busca. É nesse movimento de acomodação e desestabilização que a arte, a aprendizagem e a criação consolidam-se.

QUADRO 10 - CONCEITOS CHAVE DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA
E PROBLEMATIZADORA E DO/A LEITOR/A OBJETO
E LEITOR/A SUJEITO/A

EDUCAÇÃO		LEITOR/A	
BANCÁRIA	PROBLEMATIZADORA	OBJETO	SUJEITO/A
NARRATIVA	DIALÓGICA	A-CRÍTICO/A	CRÍTICO/A
DOMINAÇÃO	LIBERTAÇÃO	SUBMISSO/A AO TEXTO	ALÉM DO TEXTO
REACIONÁRIA	REVOLUCIONÁRIA	MEMORIZAÇÃO	COMPREENSÃO
PRESERVAÇÃO	TRANSFORMAÇÃO	REPRODUÇÃO	criação
PERMANÊNCIA	MUDANÇA	VERBALISMO	INTERROGAÇÃO
REPETIÇÃO	criação	ARMAZENA	NOVO SENTIDO

FONTE: Síntese da autora baseada na pesquisa de Freire (1987), Luckesi *et al* (1995)

O/a leitor/a é aquela pessoa que vê a imagem como imagem e não como representação de uma realidade acabada, isto é, a imagem é um impulso para a interpretação além da sua aparência visual. A leitura da imagem é uma atividade que se atribui ao campo da criação. O artista Marcel Duchamp afirmou que a obra só se consolida enquanto tal pela intervenção do/a espectador/a, "[...] há o pólo daquele que faz uma obra e o pólo daquele que a vê. Dou tanta importância àquele que a vê quanto àquele que a faz." (CABANNE, 1987, p. 122).

O filósofo Favaretto (2000, p. 22), quando pesquisou sobre a produção artística de Hélio Oiticica, destacou as mudanças estabelecidas na recepção, "[...] torna-se básico para que as operações dos artistas tenham a força de transformar o espectador, consumidor ou contemplador, em participante". A forma de apreciar a obra mudou, o campo da criação ampliou-se a ponto da obra só se efetivar através da interação do/a outro/a. Independente do grau de exigência do/a espectador/a, a leitura das obras e de outras imagens, na escola, precisa aproximar-se da criação.

A obra para ser “vista”, dando ao/a apreciador/a uma posição corporal passiva, é importante da mesma forma que as obras onde a interação física ou a participação se faz necessária para a compreensão, possibilitando ao/a leitor/a um novo campo de atuação. A escola torna-se um meio de acesso as diferentes manifestações artísticas e o/a professor/a como mediador/a impulsiona não somente o ver, o participar e

interagir, mas a construção do conhecimento em arte.

A mudança do/a leitor/a se faz necessária para que o campo da significação possa ser atingido, pois relações mecânicas não efetivam o conhecimento, tampouco a criação, e "o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar." (OSTROWER, 1987, p. 9).

A criação, de acordo com Ostrower (1987, p. 148), ocorre através de processos seletivos de estruturação, "[...] cada um de nós absorve aquilo que de uma maneira ou outra, por uma razão ou outra, se torne relevante para nosso ser. [...] cada um de nós absorve, normalmente, das influencias apenas aquilo com que já tem afinidade." Assim, a criação envolve a singularidade de cada pessoa. A leitura de imagem, levando em conta o contexto de cada aluno/a, irá permitir que cada um/a crie seu sentido, através do seu arcabouço cultural, surgindo formas mais significativas de leitura não somente com obras de arte, mas com qualquer outro tipo de imagem.

Tanto a proposta de Freire (1987) quanto a de Luckesi *et al* (1995) centram-se na leitura da palavra e na educação de adultos, porém, uma educação que visa ao desenvolvimento do senso crítico e da capacidade criadora pode ser proporcionada desde a infância e em todas as áreas do conhecimento. Pois o ensino adestrador, como na "educação bancária" ou no/a leitor/a "objeto", é iniciado pela escola desde a mais tenra idade dos/as estudantes. Dessa forma, para que a educação possa tomar novos rumos, todas as disciplinas e etapas da escolarização precisam ser repensadas.

A partir deste capítulo, pode-se destacar o quanto a leitura de imagem na escola encontra-se atrelada à racionalização do conhecimento, disseminado a partir década de 80, e o quanto o ensino e aprendizagem da arte se submete a mera reprodução de "saberes" que ignoram o contexto dos/as estudantes.

Torna-se evidente que os/as professores/as necessitam de conhecimento acerca da leitura de imagem para que haja superação dessa condição passiva de ensino e aprendizagem, conquistando uma relação com as obras e as imagens do cotidiano de maneira dialógica, criativa e significativa.

3 PRÁTICA DO/A PROFESSOR/A COM A LEITURA DE IMAGEM

A leitura de imagem é importante na medida em que permite uma interação entre os/as envolvidos/as e não somente com o objeto de observação; ela favorece a troca, o diálogo, o debate e o conhecimento de modo coletivo. Por isso, para esta pesquisa buscou-se a construção de dados na coletividade.

Este capítulo tem a intenção de descrever o percurso da pesquisa de campo realizada em 2010, com professores/as do ensino fundamental e/ou médio do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, com o objetivo de verificar como estão mediando a leitura de imagem. Torna-se essencial essa aproximação, pois ela revela o contexto desses/as profissionais, possibilitando uma reflexão a partir da realidade vivida.

Em 2010, realizou-se um grupo focal com 12 integrantes. Os/as envolvidos/as não foram identificados/as pelos seus nomes de registro, por esse motivo as letras "A", "B", "C", "D", "E", "F", "G", "H", "I", "J", "K", "L" substituíram os nomes.

Percorre-se pela ordem em que se deu a construção dos dados: montagem do grupo, análise do perfil dos/as participantes, análise da rotina pedagógica dos/as professores/as, planejamento de leitura de imagem (elaborado pelos/as professores/as).

Assim, procura-se analisar a prática dos/as professores/as, considerando a relação com os/as estudantes e o debate com seus pares profissionais, no tocante ao trabalho com leitura de imagem, considerando o contexto dos/as professores/as e a forma como atuam nesse tema.

3.1 GRUPO FOCAL

A interrogação central dessa investigação centra-se no trabalho dos/as professores/as, em sala de aula, no que se refere à leitura de imagem. Pressupondo que o conhecimento do/a estudante trará maior significação para a interpretação das imagens que o/a rodeiam e das obras de arte, a aproximação ao contexto daqueles/as que são responsáveis pela mediação da leitura de imagens torna-se primordial.

Entendendo que o/a mediador/a interfere na interpretação, os dados empíricos nesta investigação pautam-se nos/as professores/as, pois mediar o ato da leitura é

dirigir o olhar para a construção da significação. Por isso, optou-se pela realização de grupo focal, para oportunizar aos/as professores/as uma aproximação de forma dialógica com a prática da leitura de imagem na sala de aula.

Outro motivo que levou essa pesquisa junto aos/as professores/as é instigá-los/as a repensar sua prática pedagógica, a partir do debate e de experimentações, percebendo seu próprio contexto junto à leitura, vendo que a partir da sua prática pode visualizar o nível de interpretação que as imagens despertam nos/as estudantes e, então, alterar ou consolidar ações no sentido de proporcionar uma mediação mais efetiva na construção da significação da imagem.

No início desta pesquisa, não havia a intenção de fazer uma investigação colaborativa, mas, ao longo do seu desenvolvimento, percebeu-se¹¹ que o debate promovido no grupo focal estava possibilitando modificações no posicionamento dos/as professores/as e, conseqüentemente, tendo reflexos na sala de aula.

Em diversos momentos, verificou-se que os/as professores/as participantes do grupo focal estavam mais críticos, trazendo importantes contribuições. Vários exemplos podem ser citados. Diante da impossibilidade de fazê-lo neste momento, será citado somente o de um/a professor/a.

O/a professor/a “C”, durante a realização do grupo focal, demonstrou dificuldade para compreender a leitura de imagem de forma mais dialógica, em que o contexto do/a estudante pudesse ser respeitado. Em diversos momentos do debate, houve colocações em que ficou evidente seu trabalho descritivo das obras, priorizando os elementos visuais.

Porém, no penúltimo encontro do grupo focal, o/a professor/a “C” falou a respeito de uma coleção de livros didáticos de arte da 5ª a 8ª série do ensino fundamental, que foram fornecidos pela pedagoga da escola em que trabalha. Sua primeira intenção foi a de analisar como a coleção aborda a leitura de imagem. Percebeu que somente o exemplar da 8ª série tem uma única atividade em que esse tema é trabalhado, sendo que a atividade é bem simples e sucinta sobre a linguagem de sinais.

11 Na banca de qualificação do texto, o professor Dr. Joe de Assis Garcia (UTP) e a professora Dr.^a Maria José Subtil (UEPG) apontaram a característica colaborativa desta investigação.

O/a professor/a “C” argumentou “somos criticados enquanto professores de escolas públicas [...] mas quando a gente vê certas coisas [...] vemos que estamos muito além [...] a gente se preocupa em trazer coisas mais profundas pro aluno”.

A criticidade do/a professor/a “C”, ao analisar o material didático, partiu das discussões levantadas no grupo. Em diversos momentos, os/as professores/as foram impulsionados/as a refletir sobre os materiais disponíveis para o ensino da arte e em que medida eles podem auxiliar na leitura de imagem.

Ao falar da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 12) destaca a

[...] preocupação dos pesquisadores com a análise das práticas docentes a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor. Esse processo é desencadeado a partir de ciclos de reflexão que proporcionem condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas.

A intenção primeira era compreender as práticas dos/as professores/as sem provocar intervenções, mas isso se tornou impossível, pois os/as professores/as se colocam “[...] no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes.” (IBIAPINA, 2008, p. 11). Houve, em diversos momentos, a articulação entre o conhecimento teórico e prático, que para Ibiapina (2008, p. 18) permite

[...] desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir.

O trabalho do/a professor/a de arte na escola, normalmente, é solitário, com uma carga horária de duas aulas por semana¹². Muitas vezes, assume todas as aulas de um determinado turno ou escola, por isso torna-se difícil o contato com outros/as professores/as da disciplina. Sendo assim, a montagem de um grupo possibilita uma oportunidade de diálogo e troca, quase rara no cotidiano dos/as professores/as.

Um grupo focal "[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações e fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]" (GATTI, 2005, p. 11). A partir da reunião de professores/as interessados/as no tema, a discussão se pauta na forma como realizam a prática da leitura em sala de aula, na tentativa de compreender as diferenças existentes, verificar as imagens que selecionam e como o fazem, como encaminham a leitura, o que consideram de maior relevância nesse processo, como se sentem ao realizar essa atividade e com que frequência a realizam.

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para a geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias. Não que não possa ser usado para essa verificação. (GATTI, 2005, p. 13)

O grupo foi organizado com dois propósitos. Primeiramente, perceber, a partir das atividades práticas e do debate, como os/as professores/as realizam a mediação da leitura de imagem. Posteriormente, tinha-se o objetivo de testar a hipótese a respeito do repertório imagético do/a estudante, o quanto este pode contribuir na busca de uma leitura mais significativa. Porém, no desenvolvimento do grupo, percebeu-se a necessidade de priorizar, no momento da aplicação da atividade junto aos/as estudantes, a busca de algum nível de interpretação. O motivo dessa mudança será explicitado ainda neste capítulo.

12 No Estado do Paraná, as aulas têm duração de 50 minutos, o número de aulas semanais de cada disciplina é decidido pela escola no momento de compor a grade curricular, porém deve ser de acordo com as instruções da SEED. Essa determina que, no ensino fundamental II e médio, "As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aula e máxima de 04 (quatro) horas-aula semanais, com exceção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental." (SECRETARIA, Instrução nº 021/2010). Normalmente, no ensino fundamental II, são ministradas 2 h/a semanais e no ensino médio, em bloco semestral, são 5 h/a semanais, sendo que existe uma variação no ensino médio anual, pois alguns colégios ministram 2 h/a semanais, mas não oferecem a disciplina nos três anos.

Essa pesquisa caracteriza-se pela aproximação da pesquisadora com os/as professores/as, ao mesmo tempo impulsionando-os/as a que se aproximem dos/as estudantes. Conforme Lüdke e André (1986, p. 11), "a pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo".

Esse tipo de investigação "[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]." (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Logo, a pesquisadora assume o papel de mediadora das discussões, criando compreensões sobre o pensar e o agir de cada integrante em face das questões trazidas pelo grupo.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

O grupo organizou-se através do contato com a SEED que oferta aos/as professores/as grupos de estudos. Esses grupos, normalmente, ocorrem aos sábados, no turno da manhã e funcionam entre os/as próprios/as participantes que se inscrevem interessados/as em temas sobre a educação de forma geral, ou, então, em temas específicos de cada disciplina. Viu-se, nessa estrutura dos grupos de estudos, uma possibilidade para oportunizar aproximação com a realidade dos/as professores/as no que se refere à leitura de imagem, favorecendo um debate sobre o tema.

O objetivo centrou-se em uma parceria entre a SEED e a pesquisadora, sendo que a SEED forneceria a estrutura já existente e a certificação aos/as participantes, e a pesquisadora mediará os encontros. Através do contato com a equipe técnico-pedagógica da disciplina de arte, no dia 14 de julho de 2010, houve uma reunião para apresentar a proposta à equipe. Esse primeiro momento ocorreu através de uma conversa explicitando o objetivo da montagem do grupo, a importância da leitura de imagem na disciplina de arte e as referências utilizadas na realização dos encontros.

A equipe foi extremamente receptiva, demonstrando interesse na proposta e agendando um futuro contato por endereço eletrônico, uma vez que a liberação depende de outras instâncias e também pelo ineditismo da proposta. Após uma semana, houve aprovação e, assim, iniciou-se a preparação do grupo. Esse primeiro

contato ocorreu com a intenção de verificar se haveria alguma possibilidade para realização do grupo focal, que deveria ser efetivado no primeiro semestre de 2011. Mas a equipe técnico-pedagógica informou que, em 2011, a SEED provavelmente passaria por mudanças, uma vez que haveria eleições e que não poderiam responder pelo ano posterior. Diante disso, optou-se por realizar o grupo no segundo semestre de 2010.

A primeira etapa constou da organização do conteúdo e cronograma dos encontros de acordo com formulário enviado pela SEED; posteriormente, divulgou-se o local de realização. Um grupo focal, de acordo com Gatti (2005), deve constituir-se por um número médio de participantes. Justamente por propiciar a participação de todos/as os/as integrantes, a autora sugere entre 6 a 12 participantes. Dessa forma, o grupo não poderia ser lançado para todo Estado ou para a cidade de Curitiba.

A SEED, em Curitiba, organiza-se em três núcleos: Curitiba, Metropolitana Sul e Metropolitana Norte. O núcleo de Curitiba subdivide-se em oito setores: Centro, Boa Vista, Santa Felicidade, Portão, Cajuru, Pinheirinho, Boqueirão e Bairro Novo, sendo cada setor composto por duas áreas e cada área se responsabiliza por 9 a 12 escolas¹³. Na reunião com a equipe técnico-pedagógica, foi sugerida a realização do grupo em algum setor, dessa forma, usar-se-ia a mesma organização dos grupos de estudos e também a divulgação se concentraria entre um número mais reduzido, uma vez que o grupo teria no máximo 12 participantes.

Optou-se pelo setor Cajuru, constituído por 21 escolas, e também pelo fato de que nesse setor é frequente a participação de grupo de estudos da disciplina de arte. Após contato com a diretora do Colégio Maria Aguiar Teixeira, esse espaço foi cedido gentilmente para que os encontros pudessem ser realizados. Através da assistente dessa área, o grupo de estudos foi divulgado às escolas, e as inscrições foram feitas diretamente pelo endereço eletrônico da pesquisadora, que as encaminhava à equipe técnico-pedagógica da disciplina de arte.

O período das inscrições coincidiu com as férias. Como existe um prazo para que sejam efetivadas, pois são lançadas no sistema e em 30 dias automaticamente

13 Esta informação foi fornecida por telefone pela Débora Venske do Núcleo Regional de Educação (NRE) e também pode ser consultada no portal educacional do Paraná <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

encerradas, e não havia 12 participantes, a equipe técnico-pedagógica sugeriu que a equipe disciplinar, no núcleo de Curitiba, fizesse a divulgação. Dessa forma, o número de inscrições atingiu rapidamente 15 participantes, inclusive fez-se uma lista reserva com o mesmo número de interessados/as.

A participação dos/as professores/as foi voluntária, de acordo com o interesse pela temática, pois o setor responsável pela divulgação encaminhou às escolas um cronograma do curso, enfatizando o tema, carga horária e a disponibilidade para aplicar atividades junto aos/as estudantes. Os/as interessados/as também puderam buscar esclarecimentos sobre o grupo por endereço eletrônico com a pesquisadora.

O grupo organizou-se em 5 encontros de 4 horas, totalizando 20 horas, nos dias 9/9/2010, 16/9/2010, 6/10/2010, 27/10/2010 e 4/12/2010. O planejamento geral e de cada encontro consta nos apêndices II e III.

3.3 PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Formou-se um grupo com 15 pessoas, porém 3 não puderam participar porque, posteriormente, foi informado que, em caso de falta em algum encontro, a inscrição seria automaticamente cancelada. Como o primeiro encontro antecedia um feriado, algumas pessoas não puderam comparecer. Então, o grupo seguiu com 12 integrantes.

O grupo foi destinado a professores/as de arte, porém houve interesse de uma pessoa da língua portuguesa que, normalmente, trabalha com leitura de imagem. Então, o grupo foi composto por um/uma integrante da disciplina de Língua Portuguesa, com formação em Língua Portuguesa e Literatura e 11 integrantes da disciplina de Arte com formação em Artes Plásticas ou Visuais.

Todos/as os/as integrantes fazem parte do quadro próprio do magistério da SEED, sendo que três estão fora da sala de aula, trabalhando em outros departamentos da SEED e os outros nove integrantes estão atuando em sala de aula. Todos/as os/as participantes possuem experiência com o magistério, pois cinco integrantes trabalham de 3 a 9 anos e sete integrantes trabalham de 12 a 22 anos.

Foi unânime o interesse dos/as participantes no tema de estudo, não somente no momento de realização da inscrição, mas ao longo dos encontros. Percebeu-se

bastante envolvimento, pois chegavam com pontualidade, não havia ansiedade para finalizar cada encontro, foram raras as necessidades de sair mais cedo em virtude de algum outro compromisso, os debates e as atividades foram realizadas com muito interesse e, nos momentos de intervalo, havia continuidade das discussões.

Esse desempenho do grupo vai ao encontro dos apontamentos de Gatti (2005, p. 13) ao afirmar que "o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado [...]". Ao mesmo tempo em que havia preocupação em colaborar com a pesquisa, o/a professor/a "A", em determinado momento, dirigiu-se à pesquisadora e disse: "fico preocupada se você está entendendo o que nós estamos falando e se o que estamos dizendo ajuda na pesquisa".

A maioria dos professores/as que participaram do grupo desenvolveu mais que uma atividade. O quadro a seguir especifica as atividades, carga horária e tipo de instituição em que trabalharam no ano de 2010.

QUADRO 11 - ATIVIDADE PROFISSIONAL DESENVOLVIDA PELO/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

PARTICIPANTES	"A"	"B"	"C"	"D"
CARGA HORÁRIA SEMANAL	40 h/a	46 h/a	40 h/a	52 h/a
NÚMERO DE LOCAIS EM QUE TRABALHA	2	4	2	4
INSTITUIÇÃO	Estaduais	2 Estaduais 2 Particulares	Estaduais	1 Estadual 3 Particulares
GRAU DE ENSINO QUE LECIONA	- Fundamental II - EJA	- Capacitação de professores - Médio - Fundamental I	- Médio - Fundamental II	-Especialização (orientação de projeto)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	- 18 h/a - 8ª série (turno: manhã)	- 30 h/a capacitação com adultos (turno: tarde e noite)	- 20 h/a 7ª série (turno: manhã)	- 40 h/a na SEED
	- 10 h/a no EJA - atendimento individual (turno: noite)	- 10 h/a para 1º ano (turno: manhã)	- 20 h/a 1º e 3º anos (turno: noite)	- 12 h/a em pós-graduação
	- 4 h/a no projeto Viva Escola - 6ª e 7ª séries (turno: tarde)	- 4 h/a para 1ª a 4ª série (turno: tarde)		-Eventualmente em editora
		- 2h/a ateliê particular		-Eventualmente em ateliê particular

PARTICIPANTES	"E"	"F"	"G"	"H"
CARGA HORÁRIA SEMANAL	40 h/a	20 h/a	35 h/a	40 h/a
NÚMERO DE LOCAIS EM QUE TRABALHA	2	1	2	2
INSTITUIÇÃO	1 Estadual 1 Municipal	Estadual	Estaduais	1 Estadual 1 Municipal
GRAU DE ENSINO QUE LECIONA	- Fundamental II - Médio	- Fundamental II	- Fundamental II	- Não está atuando em sala de aula
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	- 20 h/a 5ª série e 3º ano	- 20 h/a 7ª e 8ª séries (turno: manhã)	- 20 h/a para 6ª, 7ª e 8ª séries (turno: manhã)	- 40 h/a na SEED
	- 20 h/a 7ª e 8ª séries		- 15 h/a para 6ª e 7ª séries (turno: tarde)	

PARTICIPANTES	"I"	"J"	"K"	"L"
CARGA HORÁRIA SEMANAL	38 h/a	40 h/a	40 h/a	38 h/a
NÚMERO DE LOCAIS EM QUE TRABALHA	3	2	1	2
INSTITUIÇÃO	1 Estadual 2 Particulares	1 Estadual 1 Particular	Estadual	1 Estadual 1 Particular
GRAU DE ENSINO QUE LECIONA	- Fundamental II	- Não está atuando em sala de aula	- Fundamental II - Médio	- Fundamental II - Médio
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	- 20 h/a para 5 ^a série (turno: manhã)	- 20 h/a na SEED	40 h/a Ceebja atendimento individual e coletivo (turno: manhã e noite)	- 30 h/a para 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a séries (turno: tarde), 8 ^a série e 1 ^o ano (turno: manhã)
	- 10 h/a para 7 ^a série (turno: tarde)			- 8 h/a para 8 ^a série e 1 ^o ano (turno: noite)
	- 8 h/a para 6 ^a e 7 ^a séries (turno: tarde)	- 20 h/a ateliê particular		

FONTE: Elaboração da autora a partir de questionário e conversa por endereço eletrônico com os/as participantes do grupo focal (2010)

Esse quadro revela uma realidade importante: atendo-se aos/as nove professores/as que estão atuando em sala de aula, somente dois/duas professores/as trabalham em uma única instituição, os/as demais atuam em 2, 3 ou 4 locais. Isso dificulta o trabalho pedagógico, pois cada escola se diferencia em função da comunidade, do projeto político pedagógico, das exigências burocráticas. Trabalhar em várias instituições dificulta o envolvimento com a comunidade.

Somente um/uma professor/a trabalha com 20 h/a semanais, a maioria cumpre uma carga horária acima de 35 h/a. Considerando as exigências pedagógicas por grande parte das escolas e o número de estudantes por sala, como seria possível realizar um trabalho em que o contexto dos/as estudantes pudesse ser considerado?

Outro fator que interfere na prática pedagógica é o grau de ensino em que lecionam. Somente três professores/as atuam em um único grau, ensino fundamental

II, sendo que da 5^a para a 8^a série são realidades totalmente diferentes. Os desafios enfrentados pelo/a professor/a em um mesmo grau de ensino são imprevisíveis, exigindo muita flexibilidade, criatividade, paciência e vontade pedagógica.

Em outro extremo, encontra-se um/uma professor/a que atua na capacitação de professores/as, no ensino médio e no fundamental I. Os desafios enfrentados e as exigências são triplicados: como organizar a prática pedagógica em meio a tanta diversidade? Será que professores/as submetidos/as a rotinas pesadas e tão diversificadas conseguem aproximar-se da realidade dos/as estudantes?

O turno em que lecionam também é um fator importante na prática pedagógica, pois as realidades se diferenciam. Um/a professor/a que atue em uma mesma escola, no período da manhã e da noite, submete-se a normas, conteúdos, clientela, organização pedagógica totalmente diferenciada. Sem falar nos casos específicos como turmas lotadas, incompatibilidade entre idade e série, indisciplina, violência, aluno/a especial, enfim, a realidade vivida pelos/as professores/as, a cada 50 minutos de um único dia, é imprevisível.

É possível afirmar que a forma como cotidiano desses/as professores/as está organizado dificulta uma aproximação com o contexto dos/as estudantes, pois, em meio a tantas realidades, usa-se o recurso do automatismo, em que "esquemas rotineiros" prevalecem na prática pedagógica, tornando invisíveis os/as envolvidos/as.

3.4 DIAGNÓSTICO SOBRE COMO OS/AS PROFESSORES/AS PLANEJAM A LEITURA DE IMAGEM COM OS/AS ESTUDANTES

Durante a realização do grupo focal, houve diversos momentos para diagnosticar como os/as professores/as trabalham com a mediação da leitura de imagem junto aos/as estudantes. Estabeleceram-se três momentos distintos no primeiro encontro através de um questionário; no segundo encontro, através da escolha de uma imagem para criar um planejamento de como seria feita a mediação da leitura e, nos três últimos encontros, através de uma imagem escolhida pelo grupo para realização da leitura junto aos/as estudantes.

O questionário (o roteiro das perguntas consta no apêndice I) serviu como um diagnóstico prévio, dando uma noção de como o grupo está lidando ou lidou com essa

atividade em sala de aula. Em um primeiro momento, pode-se constatar unanimidade quanto à preocupação com o tema de estudo, pela própria inscrição voluntária para participar do grupo. Isso se reafirmou pelo fato da maioria dos/as participantes terem respondido no questionário que realizam atividade de leitura de imagem com certa frequência. Somente um/uma participante respondeu raramente e duas pessoas responderam a cada bimestre ou quando é possível. Assim, pode-se considerar que todos/as os/as integrantes do grupo realizam atividade de leitura de imagem com os/as estudantes, sendo que a maioria revela uma constância dessa atividade na sala de aula.

Ao explicarem como a atividade de leitura de imagem é realizada, houve por parte de dois integrantes falta de clareza, duas pessoas de forma bem objetiva responderam que apresentam a obra e o/a autor/a e realizam perguntas aos/as alunos/as, o restante dos/as oito integrantes responderam que a leitura é realizada de forma coletiva, instigando os/as alunos/as a perceberem os elementos formais, estilo, o período e informações sobre o/a artista. Pode-se considerar que existe uma divisão no grupo com relação à mediação, pois alguns/mas veem no/na professor/a o papel de detentor/a do processo e outros consideram o/a professor como um impulso para instigar os/as alunos/as para participarem do processo.

Para a seleção das imagens houve unanimidade quanto ao fato de que ela é realizada sempre pelo/a professor/a, levando em consideração o conteúdo estudado. De forma geral, pode-se considerar que o grupo de professores/as seleciona prioritariamente obras de arte consagradas, representativas de diversos períodos, desde pré-história até arte contemporânea, levando em conta artistas internacionais, nacionais e locais. Alguns/mas integrantes do grupo possuem a preocupação em ampliar o leque das imagens selecionadas, pois uma pessoa citou fachadas arquitetônicas, duas pessoas falaram que fazem leitura dos trabalhos produzidos pelos/as próprios/as alunos/as e quatro pessoas citaram propagandas.

Ao responderem a respeito de cursos, materiais ou qualquer outro tipo de instrução em relação à atividade de leitura de imagem oferecidos pela SEED, a maioria dos/as participantes desconhece e afirma que nunca tiveram qualquer tipo de informação a esse respeito. Somente uma pessoa considera que as diretrizes (2008), através dos conteúdos estruturantes, indicam um caminho para o trabalho com leitura

de imagem. Outra pessoa respondeu positivamente, mas não deixou clara a forma como obteve a instrução, e duas pessoas responderam que através da participação em grupos de estudos houve alguma informação sobre esse tema.

No que se refere a uma metodologia específica para mediação da leitura de imagem, as respostas foram variadas. A maioria das pessoas responderam que não possuem uma metodologia específica, que essa está sendo construída através da sua experiência em sala de aula e não citaram autores/as ou formas que utilizam para mediar a leitura. Somente duas pessoas descreveram as etapas que percorrem para condução da leitura de imagem, dentre elas somente uma destacou a importância de despertar o interesse do/a estudante pela imagem.

Apenas três pessoas citaram autores/as. O/a professor/a “B” citou Manguel, Ramalho, Frans, Ostrower e Parsons, deixando evidente que sua metodologia é uma mistura entre a teoria dos/as autores/as e sua experiência em sala de aula. Os/as professores/as “E” e “F” citaram Rossi, porém demonstraram dificuldade em compreender ou apropriar-se dessa proposta. O/a professor/a “E” relatou que se decepcionou com a pesquisa de Rossi (2003) “[...] ela faz aquela entrevista separada e aí não resolveu nada, ela conversou com o aluno meia hora [...] e o resto da turma, o que ficou fazendo?”.

Esse relato aprovado pelo/a professor “F” e pela maioria dos/as participantes demonstra a dificuldade que os/as professores/as possuem em compreender a proposta da autora, dando a ideia de que a pesquisa deveria ser reproduzida em sala de aula. Isso revela o quanto os/as professores/as necessitam de capacitação para ampliar sua forma de relação com as pesquisas referentes a esse tema.

Quando questionados/as sobre as séries em que realizam atividade de leitura de imagem, sete pessoas disseram que fazem com todas as turmas independente da idade, quatro pessoas trabalham a partir de séries específicas e uma pessoa realiza a atividade de leitura de imagem dependendo da maturidade da turma.

As respostas foram variadas ao se reportarem quanto à receptividade dos/as estudantes no momento da atividade de leitura de imagem, pois cinco pessoas disseram que existe um bom envolvimento por parte dos/as alunos/as, três pessoas citaram que depende da turma, uma pessoa disse que depende da disciplina e do

número de alunos/nas em sala, uma pessoa considera que depende da imagem, uma pessoa disse que, normalmente, não são receptivos/as e uma pessoa apontou que os/as estudantes/as próximos/as do centro são mais receptivos/as do que os/as que estão na periferia.

Ocorreu uma diversidade de manifestações em relação à participação dos/as estudantes e à condução do processo, visto que duas pessoas consideram que é uma atividade fácil de ser conduzida, alguns ressaltaram que depende de determinados fatores como: nível de envolvimento da turma, tipo de imagem, número de alunos/as em sala, motivação dos/as alunos/as. Ainda, quatro pessoas consideraram que é uma atividade difícil, sendo que uma das justificativas foi o fato do ensino dar tudo pronto e, quando são desafiados/as a refletir, encontram dificuldades, e outra pessoa ressaltou que, quando os/as estudantes são desafiados/as, acabam se envolvendo com mais afinco.

Ao relatarem a respeito de algum questionamento sobre essa atividade, quatro pessoas do grupo não possuem nenhum tipo de questionamento, mas oito pessoas lançaram diversas questões. Participante "G" lança a seguinte questão: “Será que estou conseguindo comunicar o que quero?”. Participante "F": “Como trabalhar com a publicidade?”. Participante "E": “Como levar a leitura da imagem para além da sala de aula?”. Participante "D": “Como fazer a leitura de uma de arte conceitual sem desvalorizá-la bem como o seu autor?¹⁴ Como fazer leitura de um nu sem que os alunos se sintam envergonhados?”. Participante "C": “É correto trabalhar a imagem de forma fragmentada?”. Participante "A": “Qual imagem escolher? Até onde posso explorar uma imagem? Quando é muito e quando é pouco?”. Participante "B": “Por que a compreensão é deixada de lado na escola e se mantém o ensino tradicionalista de transmissão de conhecimento? Por que ler, interpretar e reconstruir não é interessante

14 Na banca de defesa, a Professora Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski (UFPR) salientou o preconceito embutido na fala desse/a professor/a. Isso denota o quanto alguns/mas professores/as possuem dificuldade com arte contemporânea. Em uma pesquisa realizada por Ledur (2005, p. 153), no Rio Grande do Sul, com 10 professores/as da rede municipal de ensino de Canoas, constatou-se que os/as professores/as “[...] não dialogam com o contemporâneo por apresentar uma inércia dogmática que se caracteriza, principalmente, pela negação dessas propostas artísticas como “obra de arte” [...]”. Dessa forma, acredita-se que a mediação da leitura da arte contemporânea, no contexto escolar, necessita de pesquisas para aprofundar a especificidade desse tema.

para a educação?”.

Os questionamentos dos/as participantes foram diversificados, porém ninguém demonstrou necessidade de um método para encaminhar a leitura. Demonstraram uma preocupação mais voltada para o entorno da leitura e não com relação à leitura em si. A questão lançada pelo/a professor/a "B" refere-se à estrutura de ensino como cerceadora dos processos de interpretação, interrogação. Essa, no ponto de vista desta pesquisa, fundamental para a superação de um ensino e aprendizagem mecanicista.

O/a professor/a "E" lança uma questão que também vai ao encontro desta pesquisa, pois a atividade de leitura, com um fim em si mesma, não faz sentido para a aprendizagem. Ela necessita alcançar um nível de significação que ultrapasse os meros procedimentos pedagógicos. Dessa forma, é possível afirmar que dois/duas professores/as do grupo demonstraram inquietações relevantes no que se refere a uma leitura mais significativa na sala de aula.

O encerramento do questionário deu-se com uma pergunta a respeito da eficácia da forma como estão conduzindo o processo da leitura de imagem atualmente na sala de aula e apenas um/uma participante afirmou que não considera sua forma de condução da leitura eficaz, porém justificou afirmando que o processo de leitura caracteriza-se pela insatisfação. Somente um/uma participante não respondeu objetivamente, considerando que seja possível outras formas para condução do processo. Já quatro integrantes responderam objetivamente que sua forma de condução da leitura está sendo eficaz e uma pessoa afirmou que considera sua forma eficaz, mas que pode ser melhorada. Consideram que estão atingindo os objetivos apenas duas pessoas, e três professores/as não estão atuando em sala de aula.

QUADRO 12 - EXCERTOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A PRÁTICA COM A LEITURA DE IMAGEM¹⁵

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO E RESPOSTA DOS/AS PARTICIPANTES	CONSIDERAÇÕES
<p>Você seleciona as imagens? Qual o critério para a seleção? "A": Sim. O critério vai de encontro com o conteúdo. Exemplo: Renascimento - espaço tridimensional, Van Gogh - quarto, Pré-história - linhas, Miró.</p>	<p>Professor /a "A" As imagens são selecionadas a partir do conteúdo, demonstrando um afastamento quanto ao contexto dos/as estudantes. Prioriza-se a arte dos "grandes" circuitos e museus. Mas nota-se uma valorização das produções dos/as estudantes, o que, de certa forma, também se refere ao conteúdo imposto, mas pode revelar uma certa facilidade no que se refere a proximidade com os/as estudantes.</p>
<p>Você poderia citar quais imagens já utilizou na sala de aula para realizar leitura? "A": Velázquez "As meninas", Miró, Matisse, Portinari, Poty. E uso as exposições que estão acontecendo em Curitiba no momento. Uso os próprios trabalhos dos alunos.</p>	
<p>Com que frequência você faz essa atividade? "B": Sempre que aprofundo um período artístico ou realizo uma pesquisa biográfica.</p>	<p>Professor/a "B" Talvez exista uma centralidade da seleção da imagem nas obras de arte. Mas, na mediação da leitura, percebe-se uma aproximação ao contexto do/a estudante, permite-se ao menos o exercício de um olhar primeiramente destituído/a do direcionamento do/a professor/a.</p>
<p>Como essa atividade é realizada? "B": Instigando o aluno através de perguntas, permitindo primeiro que falam o que percebem, o que acham, para depois ir ampliando a percepção.</p>	
<p>Com que frequência você realiza atividade de leitura de imagem na sala de aula? "C": Raramente</p>	<p>Professor/a "C" É possível afirmar que o/a professor/a teve pouco embasamento para realizar leitura de imagem com seus/suas alunos/as, tanto que essa é realizada com pouca frequência, priorizando apenas o ensino médio. O processo de desenvolvimento estético proposto por Rossi (2003) é desconhecido. A falta de embasamento para realização da leitura se evidencia no fato de afirmar que a história da arte foi a única disciplina da graduação que teve preocupação com esse tema.</p>
<p>Você faz leitura de imagem com todas as séries? "C": Normalmente com o ensino médio</p>	
<p>Você teve alguma disciplina na graduação que te ajudou para poder realizar essa atividade? "C": História da arte, mas com pouca ênfase.</p>	

15 Todas as transcrições de textos ou falas dos/as professores/as foram preservadas sem correções de qualquer natureza.

<p>Você seleciona as imagens? Qual o critério para a seleção? "D": Sim. De acordo com o assunto a ser trabalhado.</p>	<p>Professor/a "D" Novamente percebe-se que as imagens são selecionadas priorizando o conteúdo e as obras de arte consagradas ao longo da história da arte, mas o/a professor/a demonstra interesse em selecionar outras imagens. Essas podem estar ligadas ao cotidiano dos/as estudantes, porém a seleção está atrelada ao conteúdo, isto é, não existe aproximação ou diálogo com o contexto dos/as alunos/as.</p>
<p>Você poderia citar quais imagens já utilizou na sala de aula para realizar leitura? "D": Tarde de domingo do Seurat, várias de Mondrian, várias do Renascimento, Kandinsky e outros artistas. Também utilizo fotos que podem ser de revista ou de fotografos conhecidos. Outra leitura interessante é sobre os programas de televisão e/ou imagens de propaganda.</p>	
<p>Você poderia citar quais imagens já utilizou na sala de aula para realizar leitura? "E": Ultimamente artistas internacionais, nacionais e regionais, falta explorar as imagens midiáticas, os objetos e principalmente as produções dos alunos</p>	<p>Professor/a "E" Talvez seja possível afirmar que existe por parte desse/a professor/a um interesse por imagens que fazem parte do mundo dos/as estudantes, mas esse é um objetivo ainda não colocado em prática. O fato de estar questionando já é algo importante, pois as mudanças ocorrem pela inquietação. E essa inquietação também se manifesta na leitura em si, pois analisa o quanto o diálogo e o debate são difíceis na sala de aula, justamente por não praticarem, e aponta um dos fatores que prejudica. De fato, é difícil ouvir e permitir o diálogo a partir de um grupo muito grande, principalmente, quando não estão habituados/as.</p>
<p>Qual é a participação dos/as estudantes na leitura? É fácil conduzir esse processo? "E": A participação é satisfatória, as dificuldades encontradas durante o processo está nas poucas oportunidades disponibilizadas do aluno "falar" durante as aulas, alguns se sentem intimidados em expressar ideias e opiniões perante os colegas, mas a dificuldade maior está no grande número de alunos por turma.</p>	
<p>Você faz leitura com todas as séries? "F": Mais com a 8ª série</p>	<p>Professor/a "F" É possível afirmar que, mesmo diante do conhecimento de Rossi e Barbosa, o/a professor/a realiza leitura priorizando a 8ª série. A noção do conhecimento que vai se construindo ao longo do processo de escolarização não é valorizado no processo da leitura. Será que a dificuldade com a leitura de imagens publicitárias seria pelo fato de que a mesma estrutura utilizada para as obras de arte não pode se adequar à publicidade?</p>
<p>Você tem algum questionamento em relação a essa atividade? "F": Quero aprender explorar mais as imagens. O mais difícil é trabalhar com leitura de imagem publicitária.</p>	
<p>Você possui alguma metodologia específica para conduzir a leitura de imagem? Como você chegou a essa metodologia? "F": A partir de teóricos, Ana Mae Barbosa, Maria Rossi.</p>	

<p>Você seleciona as imagens? Qual o critério para a seleção?</p> <p>"G": Seleciono. Geralmente gosto de relacionar com os acontecimentos do noticiário, das exposições.</p>	<p>Professor/a "G"</p> <p>Realiza a seleção das imagens considerando diversos contextos. Não se centra somente nas obras de arte, mas a seleção centra-se em seu repertório particular, aliás, em seu arquivo pessoal. Não existe dialogicidade com os/as estudantes no momento de selecionar as imagens.</p>
<p>Você poderia citar quais imagens já utilizou na sala de aula para realizar leitura?</p> <p>"G": Não sei. Tenho pilhas e pilhas de imagens. Aliás, lembrei de uma: é um vídeo de uma propaganda da <i>Folha de São Paulo</i>, com Hitler.</p>	<p>Professor/a "H"</p> <p>Além do tempo de formação do/a professor/a, não que isso seja um problema, mas desde que se formou, houve muitas mudanças no ensino e aprendizagem da arte, e não houve a possibilidade de atualizar-se, uma vez que a própria mantenedora não oferece capacitação referente a esse tema.</p>
<p>Você teve alguma disciplina na graduação que te ajudou para poder realizar essa atividade?</p> <p>"H": Eu sou das antigas, terminei educação artística em 1983. Depois fui morar em [...], lá eu fiz a plena, nas disciplinas eu tinha leitura das imagens, não havia uma disciplina específica deste tema.</p>	<p>Professor/a "I"</p> <p>Nota-se um grande envolvimento por parte do/a professor/a na condução desta atividade. Esse envolvimento prioriza o conteúdo, mas em nenhum momento existe um foco no interesse do/a estudante. É uma via de mão única, onde o/a aluno/a deve interessar-se pela prática pedagógica, mas, em momento algum, o interesse dele/a é levado em consideração. O/a professor/a não está fazendo errado, apenas reproduz o que aprendeu, porque o sistema de ensino prioriza o conteúdo.</p>
<p>A SEED ofereceu algum curso ou material para instruir em relação a essa atividade?</p> <p>"H": Não, eu acho até que falta isso, acho bem falho, mas falta bastante trabalho nessa área.</p>	
<p>Como essa atividade é realizada?</p> <p>"I": Para conduzir a leitura de imagens, faço antes uma "propaganda" da obra a fim de que os alunos se interessem. Nessa propaganda, falo um pouco sobre o autor, a época e em seguida, passamos a uma observação individual e silenciosa para só depois vir à socialização e o direcionamento para aquilo que eu gostaria que eles percebessem. Para isso, faço algumas perguntas.</p>	

<p>Qual a receptividade ou envolvimento dos/as estudantes nessa atividade?</p> <p>"J": Eu via assim, quanto mais da periferia, mais difícil era desenvolver essas atividades porque eles não tinham elementos. Quanto mais próximos, [...] do Centro, tinham uma visão melhor, numa questão que eles viam uma forma, através de revistas, imagens de formas do dia-a-dia deles, os alunos de fora só viam eles na periferia, eles não se viam num parque não se viam fora da vida que eles tinham lá, daquela vida da imagem de soltar pipa, da vida de andar de bicicleta ou de "magricela". Eu não fazia questão do contexto deles, mas eu permitia. Os alunos tinham prova, eu passava uma imagem e eles tinham que dissertar sobre a imagem, eu via aquele que ia além.</p>	<p>Professor/a "J"</p> <p>O/a professor/a demonstra claramente a dificuldade em se aproximar do contexto dos/as estudantes, dizendo ter respeito pelas diferenças, mas prevalece o distanciamento quanto à cultura dos/as estudantes de "periferia". Será que em algum momento da sua formação houve debate ou estudo a respeito das diferenças culturais e o quanto a aproximação poderia favorecer a aprendizagem? Se o/a professor/a não se interessa pelos/as alunos/nas como pretende fazer com que se envolvam com a aprendizagem?</p>
<p>Você seleciona as imagens? Qual o critério para a seleção?</p> <p>"K": De acordo com os períodos da história.</p>	<p>Professor/a "K"</p> <p>A seleção das imagens centra-se no conteúdo de história da arte. Ignora-se a possibilidade de imagens de arte que ainda não foram consagradas pelo filtro da história e também o repertório imagético dos/as estudantes. Parece que o objetivo maior do/a professor/a é fazer alguma "mágica" para que o/a aluno/a se interesse pelo conteúdo. A centralidade encontra-se no/a professor/a, mas o caminho inverso é algo inimaginável.</p>
<p>Você considera que sua forma de conduzir a atividade é eficaz?</p> <p>"K": Acredito que sim, pois quando os alunos estão interessados nos professores, conseguimos atingir nossos objetivos.</p>	<p>Professor/a "L"</p> <p>Esse/a professor/a demonstra claramente que a história da arte é o suporte para a leitura de imagem e também revela o processo de mediação desta atividade partindo exclusivamente do/a professor/a, cujo conhecimento enciclopédico é a referência fundamental para a "interpretação" das imagens. Nota-se a prevalência do "leitor objeto" de Luckesi <i>et al</i> (1995).</p>
<p>Você teve alguma disciplina na graduação que te ajudou para poder realizar essa atividade?</p> <p>"L": Sim, história da arte, mas foi de forma muito superficial, pois a professora queria explicar tudo o que ela sabia, mas o tempo era curto, então era uma pincelada rápida sobre várias obras e artistas em diferentes períodos.</p>	<p>Professor/a "L"</p> <p>Esse/a professor/a demonstra claramente que a história da arte é o suporte para a leitura de imagem e também revela o processo de mediação desta atividade partindo exclusivamente do/a professor/a, cujo conhecimento enciclopédico é a referência fundamental para a "interpretação" das imagens. Nota-se a prevalência do "leitor objeto" de Luckesi <i>et al</i> (1995).</p>

FONTE: Elaboração da autora a partir do questionário aplicado aos/as professores/as participantes do grupo focal (2010)

A partir da análise das respostas dos/as professores/as, foram selecionadas imagens para realização de outra atividade. É importante ressaltar que o grupo focal não foi realizado com o objetivo de transgredir com a forma dos/as professores/as realizarem a leitura, mas sim de refletirem sobre o tema. Dessa forma, reproduziram-se, no grupo focal, os mesmos meios utilizados pelos/as professores/as para a mediação, justamente para que pudessem ser provocados a partir do seu próprio fazer.

Na conversa com o grupo e pelas respostas do questionário, percebeu-se que as imagens selecionadas pelos/as professores/as são prioritariamente figurativas e de obras de arte. Assim, a segunda atividade foi encaminhada com o objetivo de verificar como os/as participantes do grupo estão conduzindo a leitura de imagem, através da escolha de alguma obra para elaborar um texto, indicando como fariam a condução da leitura.

O critério para seleção das imagens foi oferecer obras de pintura conhecidas por todos/as, considerando que o fato de conhecê-las poderia deixar o/a professor/a mais a vontade na elaboração da atividade.

Os/as participantes puderam optar entre as seguintes imagens: *Ninféias* de Claude Monet - 1916, *Ponte japonesa e o lago de ninféias em Giverny* de Claude Monet - 1899, *Campo de papoulas em Argenteuil* de Claude Monet - 1873, *Guaratuba* de Lange de Morretes - 1928, *Belvedere* de Escher - 1958, *Monalisa* de Leonardo da Vinci - 1504, *Abaporu* de Tarsila do Amaral - 1928, *A negra* de Tarsila do Amaral - 1923, *Morro da favela* de Tarsila do Amaral - 1924, *Paisagem brasileira* de Lasar Segall - 1953, *Sem título* (Niterói RJ) de José Pancetti - 1940, *Nus* de Di Cavalcanti - c. 1940, *Autorretrato* de Alfredo Andersen - 1926.



Fig. 2. Claude Monet
Campo de papoulas em Argenteuil
 1873, óleo sobre tela, 50 X 65 cm
 Acervo: Museu d'Orsay, Paris, França
 Fonte: <http://www.musee-orsay.fr>

QUADRO 13 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "J"

- Apreciação da imagem
- Propor aos alunos que olhem a obra selecionada (primeiro olhar)
- Que eles alunos - investigar elementos formais (cor, linha, textura) o que predominam (segundo olhar)
- Investigar os elementos intelectuais (ritmo, equilíbrio, profundidade) os que predominam (terceiro olhar)
- Propor aos alunos investigar os elementos vivenciais que predominam (título, simbologia, tempo histórico) (quarto olhar)
- Propor aos alunos que olhem a obra como um todo, espaço, tema, simbologias, etc (acontecimentos importantes durante a criação da obra) (quinto olhar)
- Propor aos alunos que escrevam a obra com elementos do seu dia-a-dia (na escola, na família, no bairro, etc)

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

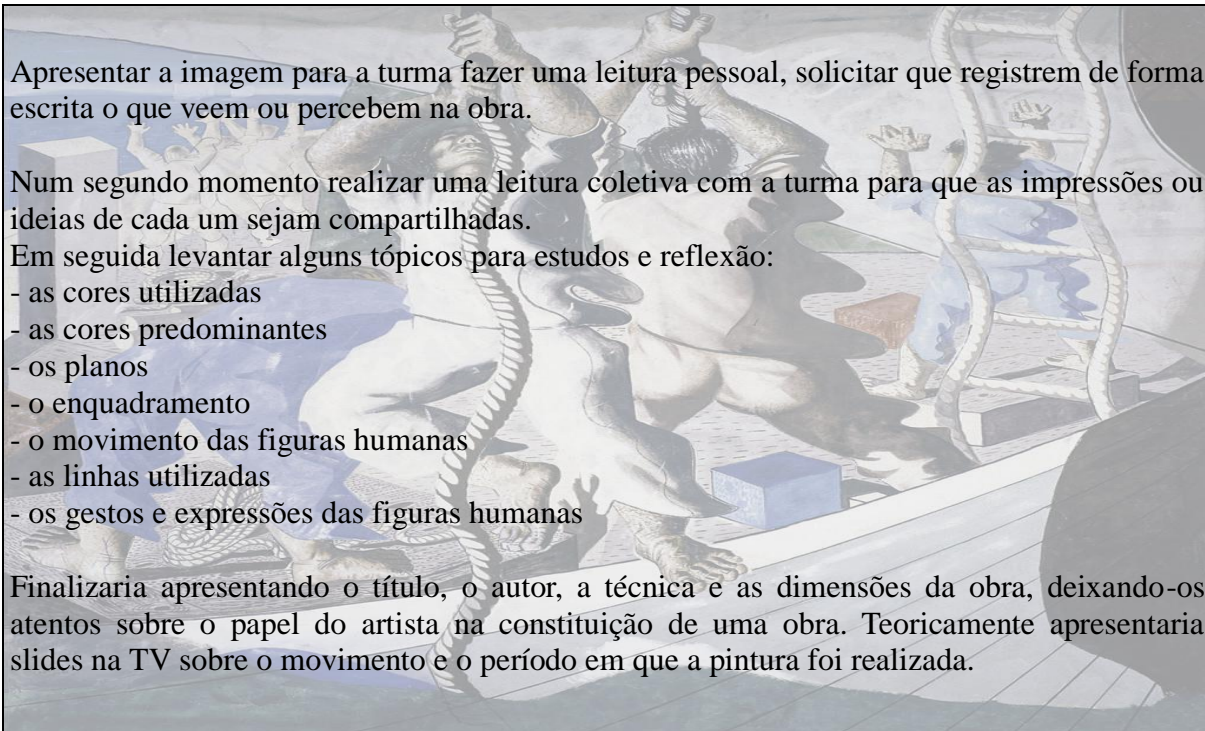
A partir desse planejamento, é possível notar que o/a professor/a impulsiona o/a estudante paulatinamente para que se aproxime do conteúdo da imagem. Essa forma de encaminhamento é interessante porque a percepção é construída aos poucos, impedindo que a interpretação seja estabelecida a partir da primeira impressão. Por outro lado, a centralidade na imagem impede uma aproximação do contexto do/a estudante.

Nota-se que o termo “elementos vivenciais” daria uma possibilidade de aproximação, mas refere-se à obra, inclusive ao final existe a proposta de associar o dia-a-dia do/a estudante com a imagem, porém isso se dá de forma isolada, isto é, o/a aluno/a terá o desafio de encontrar algo do seu próprio mundo para dialogar com a obra, e essa tarefa não é fácil. Talvez seja possível afirmar que a prática pedagógica centra-se na obra e o que se refere ao contexto do/a estudante o/a professor/a permite, mas não interage, apenas propõe. A visão bancária de educação prevalece, o depósito do conhecimento ocorre a partir das informações sobre a obra e o seu contexto.



Fig. 3. Candido Portinari
Descobrimento
1941, Pintura mural a têmpera
316 X 316 cm
Acervo: Fundação Hispânica da Biblioteca
do Congresso, Washington, D. C.
Fonte:<http://www.portinari.org.br>

QUADRO 14 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "E"



Apresentar a imagem para a turma fazer uma leitura pessoal, solicitar que registrem de forma escrita o que veem ou percebem na obra.

Num segundo momento realizar uma leitura coletiva com a turma para que as impressões ou ideias de cada um sejam compartilhadas.

Em seguida levantar alguns tópicos para estudos e reflexão:

- as cores utilizadas
- as cores predominantes
- os planos
- o enquadramento
- o movimento das figuras humanas
- as linhas utilizadas
- os gestos e expressões das figuras humanas

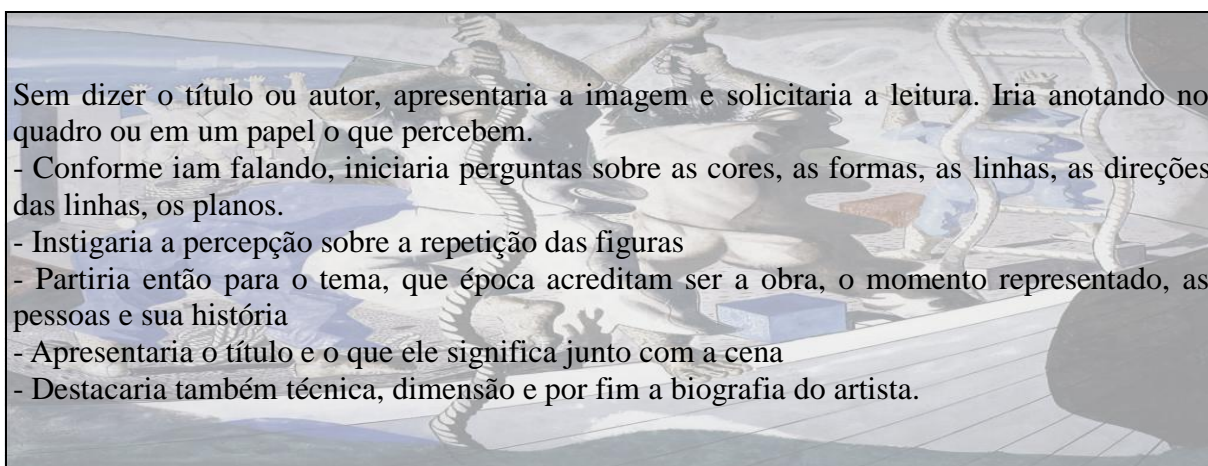
Finalizaria apresentando o título, o autor, a técnica e as dimensões da obra, deixando-os atentos sobre o papel do artista na constituição de uma obra. Teoricamente apresentaria slides na TV sobre o movimento e o período em que a pintura foi realizada.

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

A proposta inicia a partir de uma leitura pessoal e individual, posteriormente, é compartilhada pelo grupo e, em seguida, centrada nos elementos visuais, composição e informações sobre o artista e contexto histórico. Ao mesmo tempo em que o/a estudante é convidado/a a emitir sua opinião a respeito da obra, dá a impressão que essa é ignorada nas etapas posteriores, como se houvesse dois momentos distintos: um em que é possível emitir opinião e outro em que só se pode contemplar as informações narradas ou pesquisadas.

Parece que a relação pedagógica tenta permitir uma ação dos/as estudantes, e isso é algo muito importante, porém não existe uma conexão entre as impressões pessoais e a investigação sobre a obra. Talvez a questão pudesse ser em torno dos elementos que existem na vida do/a estudante para servir de parâmetro para a realização da leitura.

QUADRO 15 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "B"



Sem dizer o título ou autor, apresentaria a imagem e solicitaria a leitura. Iria anotando no quadro ou em um papel o que percebem.

- Conforme iam falando, iniciaria perguntas sobre as cores, as formas, as linhas, as direções das linhas, os planos.
- Instigaria a percepção sobre a repetição das figuras
- Partiria então para o tema, que época acreditam ser a obra, o momento representado, as pessoas e sua história
- Apresentaria o título e o que ele significa junto com a cena
- Destacaria também técnica, dimensão e por fim a biografia do artista.

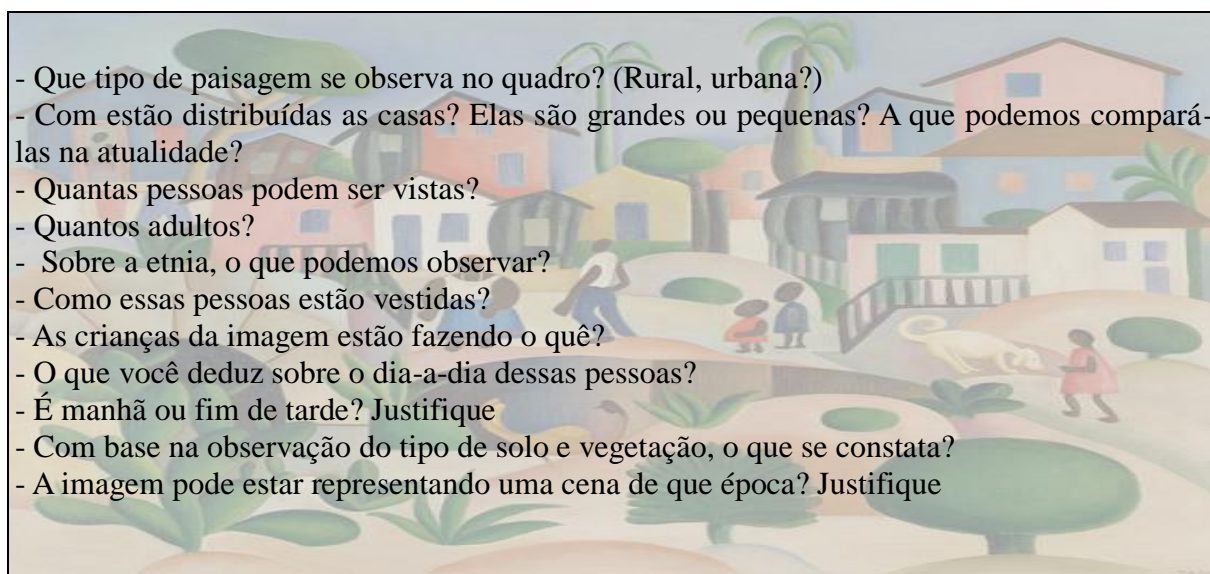
FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

A leitura prioriza a constituição visual da imagem como um jogo de percepção. Esse tipo de exercício é válido para aguçar a visualidade, mas ainda está distante da criação do significado, de um sentido ao que se vê, conseqüentemente, a relação pedagógica centra-se na imagem, priorizando o/a "leitor/a objeto" que verbaliza apenas o que vê na imagem.



Fig. 4. Tarsila do Amaral
Morro da favela
 1924, Óleo sobre tela
 64,5 X 76 cm
 Acervo: Coleção Hecilda e Sergio Fadel,
 Rio de Janeiro, RJ
 Fonte: <http://www.base7.com.br/tarsila/>

QUADRO 16 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "I"



- Que tipo de paisagem se observa no quadro? (Rural, urbana?)
- Com estão distribuídas as casas? Elas são grandes ou pequenas? A que podemos compará-las na atualidade?
- Quantas pessoas podem ser vistas?
- Quantos adultos?
- Sobre a etnia, o que podemos observar?
- Como essas pessoas estão vestidas?
- As crianças da imagem estão fazendo o quê?
- O que você deduz sobre o dia-a-dia dessas pessoas?
- É manhã ou fim de tarde? Justifique
- Com base na observação do tipo de solo e vegetação, o que se constata?
- A imagem pode estar representando uma cena de que época? Justifique

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

Essa leitura percorre por um caminho totalmente oposto ao anterior, pois a constituição visual da imagem não é contemplada. É possível que muitas respostas das perguntas lançadas pelo/a professor/a possam se dar justamente em virtude dos recursos visuais utilizados pela artista, pois esses também compõem a significação. Calado (1994, p. 32) alerta para o fato de "[...] não nos abstermos de enfrentar a complexidade da linguagem visual". Porém, o ensino e aprendizagem das artes visuais não pode centrar-se somente nessa questão.

Entretanto, a proposta sugere uma dialogicidade, visto que as perguntas revelam uma tentativa de proximidade ao contexto dos/as leitores/as, mas essa imagem é algo novo. Como criar diálogo a partir do desconhecido? O diálogo é facilitado a partir de situações conhecidas, por esse motivo acredita-se que as imagens do contexto dos/as estudantes possam oferecer um nível de envolvimento e questionamento mais relevantes.

QUADRO 17 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "A"

<p>Público Alvo – 5^a a 8^a série</p> <p><u>Objetivo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos formais (linha/forma/cor) - Relacionar esses elementos a sua realidade (seu dia-a-dia) - Questioná-los se seria possível eles morarem em um lugar assim (4 h/a) <p><u>1º Passo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas/questionamentos (sem interferir) - Começar uma leitura direcionando os olhares (juntos) para as cores e formas exemplo: tipo das casas/árvores/se é uma vila/cidade, sempre colocando exemplos de moradia. O que é uma vila? Uma cidade? Diferença entre favela, enfim questionar e ir norteando perguntas que venham a surgir no decorrer da leitura. Sobre os animais que ali aparecem. <p><u>2º Passo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Começar associar a casa deles com a imagem. - Contextualizar a imagem na dimensão social, política e na história <p><u>Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pediria que descrevessem sua moradia (a partir da memória) - Pegaria as descrições (sem identificação) e entregaria para outro aluno (faria uma troca) - Após a leitura individual de cada um pediria para, a partir da descrição realizar a criação da imagem <p><u>Fechamento</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber se o aluno consegue reconhecer sua "moradia" (descrição) - Faria um bate-papo sobre os desenhos realizados - E se possível poderia escolher alguns desenhos (imagens) e fazer a leitura junto com eles.
--

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

Nessa proposta, vê-se uma mescla entre a constituição visual da imagem e o contexto dos/as estudantes. O/a professor/a esclarece um objetivo a ser percorrido na leitura, e isso é importante, pois uma mesma imagem pode ser interpretada com diferentes propósitos, mas, no decorrer do processo, pode-se permitir deixar e retomar o objetivo. Isso faz parte da dialogicidade e do percurso da busca da significação.

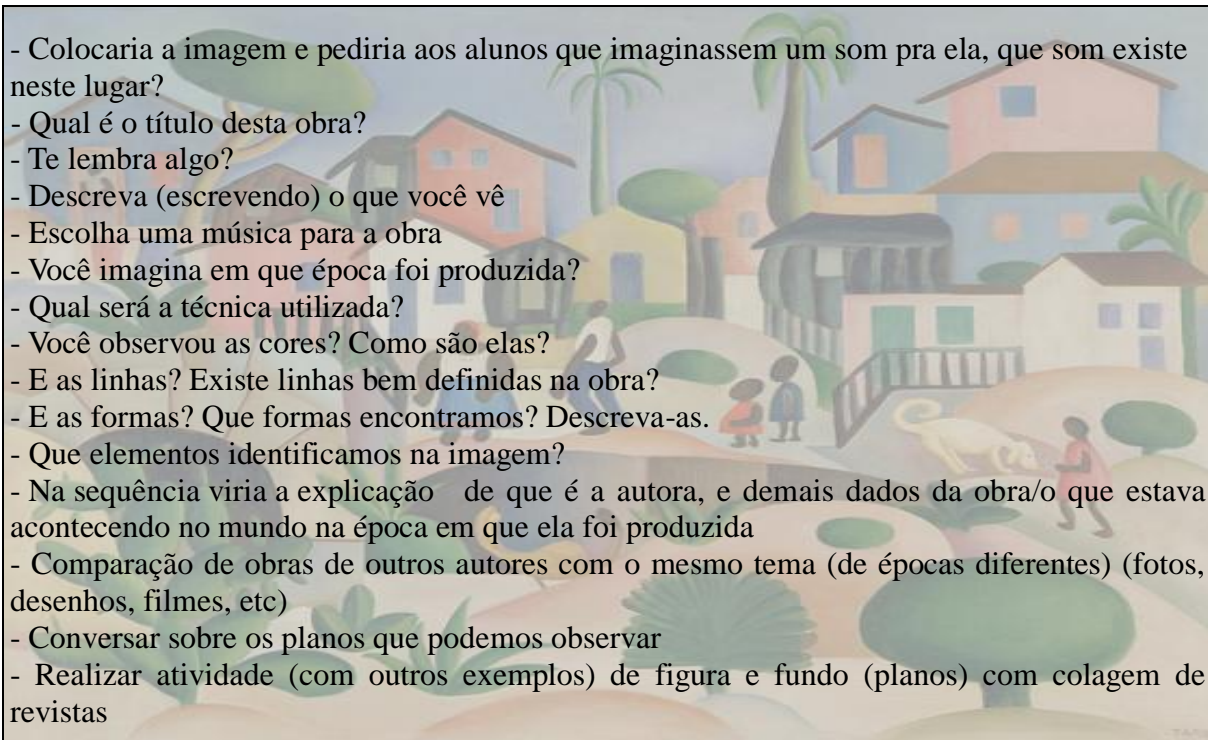
Quando o/a professor/a questiona se "seria possível morarem em um lugar assim", não é apenas mais uma pergunta, mas sim ele aponta para o fato de que isso se trata de uma representação. Wolff (2005, p. 45) afirma "este é o destino que desejamos

a todas as imagens: um estilo que as faça ser vistas como imagens". Isso é fundamental, pois desenvolve o senso crítico para outras imagens. Assim como a pintura é uma imagem inventada, a fotografia, a televisão e o cinema também são imagens e são propostas a partir de um olhar com um determinado objetivo.

Quando o/a professor/a sugere no fechamento "um bate papo sobre os desenhos realizados", seria possível retomar a imagem da Tarsila, juntamente com a dos/as estudantes para debaterem a respeito da diversidade com que as imagens são constituídas, quanto à forma de representação, a realidade sugerida e o estilo de quem a representou. Assim como houve um objetivo a ser percorrido na leitura da obra da Tarsila, o mesmo pode ocorrer quando se refere às produções dos/as estudantes.

Ainda com relação ao fechamento, é importante considerar que atividades partindo da seleção específica de trabalhos somente de alguns/mas estudantes podem proporcionar a imposição de modelos "ideais", entretanto, exige-se muita cautela ao fazer esse tipo de encaminhamento, ou então, evitá-lo para não gerar má interpretação.

QUADRO 18 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "D"



- Colocaria a imagem e pediria aos alunos que imaginassem um som pra ela, que som existe neste lugar?
- Qual é o título desta obra?
- Te lembra algo?
- Descreva (escrevendo) o que você vê
- Escolha uma música para a obra
- Você imagina em que época foi produzida?
- Qual será a técnica utilizada?
- Você observou as cores? Como são elas?
- E as linhas? Existe linhas bem definidas na obra?
- E as formas? Que formas encontramos? Descreva-as.
- Que elementos identificamos na imagem?
- Na sequência viria a explicação de que é a autora, e demais dados da obra/o que estava acontecendo no mundo na época em que ela foi produzida
- Comparação de obras de outros autores com o mesmo tema (de épocas diferentes) (fotos, desenhos, filmes, etc)
- Conversar sobre os planos que podemos observar
- Realizar atividade (com outros exemplos) de figura e fundo (planos) com colagem de revistas

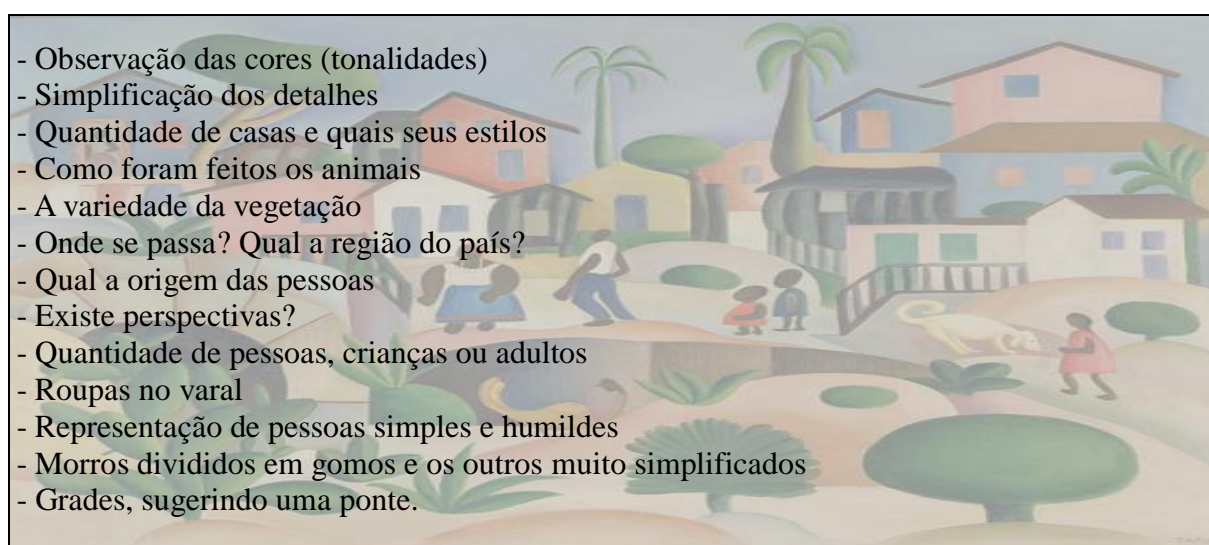
FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

O percurso utilizado para a mediação dessa leitura, de uma forma geral, prioriza a constituição visual, a vida da artista e a atividade prática. Duas questões podem referir-se ao contexto do/a estudante: "Te lembra algo?" E associação com uma música. Mas essas questões ficam silenciosas em meio à prioridade para a constituição visual. Por outro lado, associar a imagem a uma música sem um trabalho anterior ou posterior acaba sem sentido.

Há intenção de comparar essa obra com outras do mesmo tema. O recurso da comparação é importante, pois a partir de uma única imagem torna-se difícil reconhecer ou qualificar determinados elementos. Mas essa comparação precisa ser estruturada pelo/a professor/a; é necessário ter um fio condutor para impulsionar o olhar dos/as estudantes, mas, ao mesmo tempo, ir proporcionando seu olhar pessoal.

A prática pedagógica está centrada na imagem e no conhecimento que o/a professor/a adquiriu em seus estudos a respeito da obra. Em que momento o/a estudante interpreta a imagem? Será que as perguntas lançadas pelo/a professor/a dariam sentido para a construção do conhecimento em arte?

QUADRO 19 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "K"



FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

Essa leitura não proporciona reflexão, diálogo ou debate, pois são apenas perguntas dirigidas para manter a atenção na imagem. Ela apresenta uma mescla entre algumas percepções do/a professor/a e a direção do olhar para certos detalhes. Não existe contexto da imagem, da artista, do estilo, sequer contexto dos/as estudantes. É possível atingir algum nível de interpretação a partir desse percurso?



Fig. 5. Candido Portinari
Lavrador de café
1934, Óleo sobre tela
100 X 81 cm
Acervo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
Fonte: <http://www.portinari.org.br>

QUADRO 20 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM –
PROFESSOR/A "H"

Ensino Médio

- Inicialmente buscaria a história do Brasil, visando contextualizar o aluno à época em que o artista pintou a obra, utilizando vídeos e textos escritos, com a biografia do pintor também. Realizaria discussão com os mesmos sobre o que compreenderam sobre o assunto.

- Buscaria situar o aluno para as fases em que o artista viveu, antes de apresentar a obra do *Lavrador* e só então mostraria o quadro para iniciar a leitura da imagem, lançando questões para que o aluno respondesse:

- 1) O que você vê? Além do personagem?
- 2) Quem você vê? O que está sendo feito, ou melhor, qual a ação? O que o personagem está fazendo? Ele está feliz? Como ele está?
- 3) Onde aconteceu a cena? Que tipo de profissão é esta? Quando você acha que o pintor realizou esta obra? Por quê? O que o pintor queria dizer?
- 4) Quais são as formas? Humana, no chão, no fundo, na representação dos pés de café, na enxada, etc.
- 5) Quais são as cores utilizadas?
- 6) O pintor usou textura? Onde?
- 7) Esta obra tem movimento? Como o pintor localizou as imagens na tela?

- E assim por diante, construiria esta leitura fazendo levantamento dessas questões dialogando com os alunos.

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

A mediação dessa leitura preocupa-se, primeiramente, com o contexto histórico da produção da obra e do artista, apesar de que outras informações poderiam ser acrescentadas para contextualizar a posição política do artista. Dessa forma, o/a estudante é impulsionado/a a ter certo conhecimento ou familiaridade com a obra. Posteriormente, propõem-se perguntas a serem respondidas através da observação da imagem, centrando-se prioritariamente na cena. Porém, essas perguntas desconectam-se das informações do primeiro momento, pois a história do Brasil, a vida do artista e as fases pelas quais passou não são retomadas nas perguntas ou nas possíveis respostas dos/as estudantes.

Existe algo da experiência cotidiana dos/as estudantes nessa proposta? Rossi (2003, p. 133), sugere que a leitura "[...] deve ser um elemento fundamental, essencial, no processo educacional, e que tenha significado para a vida dos alunos, e não ser apenas mais um exercício escolar".



Fig. 6. MC Escher
Belvedere
 1958, Litografia
 46,2 X 29,5 cm
 Acervo: Fundação Escher - Holanda
 Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Belvedere>

QUADRO 21 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "C"

- Exposição
 - Apreciação
Questionamentos sobre
 - Propriedades expressivas - sensações provocadas
 - Propriedades formativas - elementos formais
 - Conhecimento sobre o artista, época (pesquisa)
Prática
 - Expressar por meio de desenho os elementos mais significativos na leitura da imagem.

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

O planejamento sugere que a leitura é vista como um protocolo, circunscrita de tal forma que pode ser utilizada para qualquer imagem. Utilizar procedimentos fechados para leitura conduz a formas mecânicas de lidar com a arte, com as imagens em geral e com a forma de construir o conhecimento. Gera uma prática pedagógica em que não há qualquer aproximação da obra com o contexto dos/as estudantes.



Fig. 7. Alfredo Andersen

Autorretrato

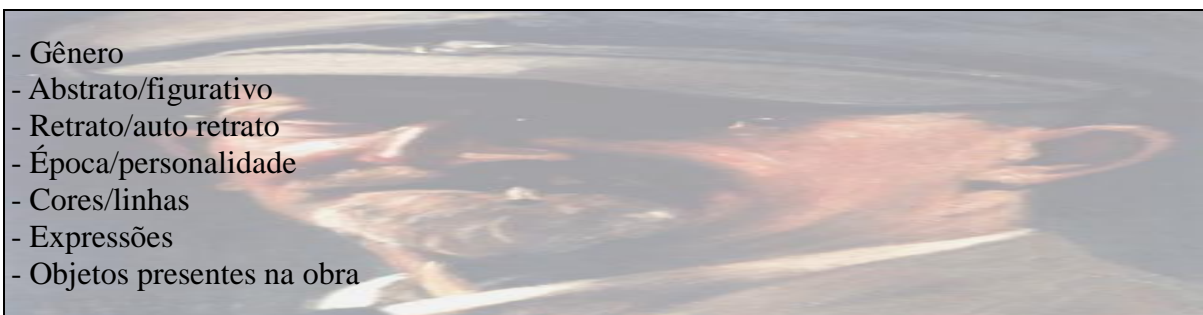
1926, Óleo sobre tela

35 X 27 cm

Acervo: Museu Alfredo Andersen - Curitiba - PR

Fonte: <http://celepar7.pr.gov.br/museu>

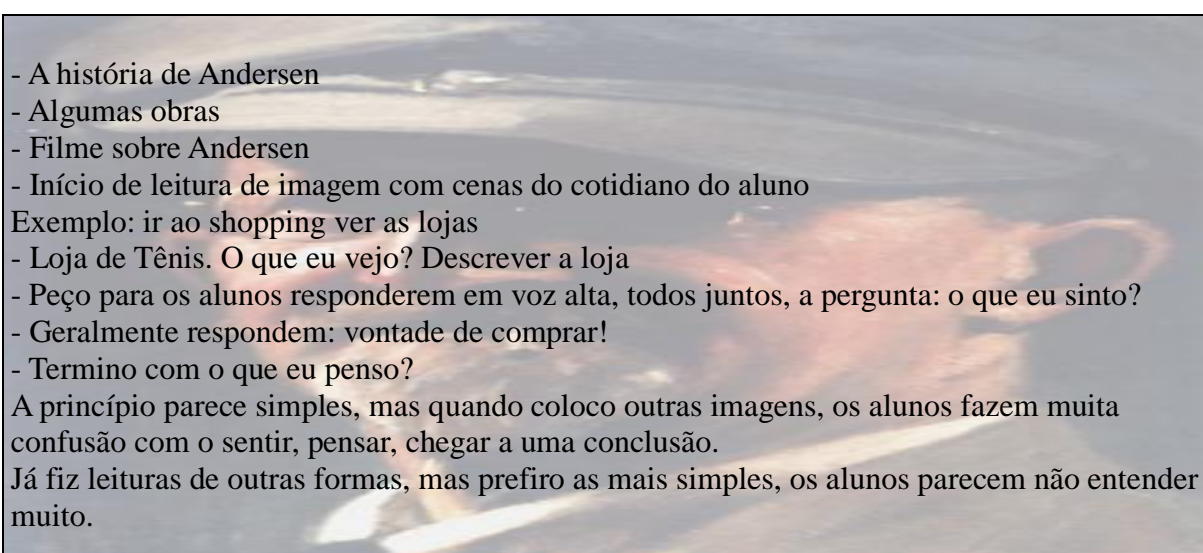
QUADRO 22 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "F"



FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

Através de certas palavras chave, esse planejamento estabelece o percurso da leitura, porém torna-se difícil compreender os referenciais utilizados para seu desenvolvimento. Acredita-se que haja uma centralidade na imagem, relegando a busca da sua significação para um segundo momento.

QUADRO 23 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A "G"



- A história de Andersen
 - Algumas obras
 - Filme sobre Andersen
 - Início de leitura de imagem com cenas do cotidiano do aluno
 Exemplo: ir ao shopping ver as lojas
 - Loja de Tênis. O que eu vejo? Descrever a loja
 - Peço para os alunos responderem em voz alta, todos juntos, a pergunta: o que eu sinto?
 - Geralmente respondem: vontade de comprar!
 - Termina com o que eu penso?
 A princípio parece simples, mas quando coloco outras imagens, os alunos fazem muita confusão com o sentir, pensar, chegar a uma conclusão.
 Já fiz leituras de outras formas, mas prefiro as mais simples, os alunos parecem não entender muito.

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

Parece que nesse encaminhamento o/a professor/a tem a intenção de fazer uma conexão entre imagens do cotidiano dos/as estudantes com a obra de Alfredo Andersen, porém isso não fica claro no planejamento. É importante estabelecer um objetivo, pois a leitura pode seguir por caminhos diferentes do previsto. Isso faz parte da dialogicidade, mas é fundamental que haja um percurso predeterminado, principalmente se esse for estabelecido pela própria turma. As mudanças de percurso ocorrem a partir da interpretação e interação dos/as estudantes.

Na tentativa de compreender o planejamento proposto, fica evidente que primeiramente existe um momento dedicado ao artista: sua história, outras obras e apreciação de documentário. Posteriormente, leitura de vitrines. Parece que há intenção de discutir o consumismo, mas isso não é esclarecido. Através desse planejamento, não é possível compreender a conexão entre a obra de Andersen e as vitrines.

No planejamento, prevalece os procedimentos gerais, sendo que a mediação da leitura em si não é especificada. A seleção das imagens parte do/a professor/a e parece que a possível interpretação dos/as estudantes é deduzida pelo/a mesmo/a. Isso se evidencia no comentário: "Geralmente respondem: vontade de comprar!" É importante permitir que a interação seja através da troca, do olhar que cada um pode ter. A diversidade de respostas propicia o debate.

O/a professor/a aponta uma dificuldade por parte dos/as estudantes entre o sentir e o pensar. De fato, isso não é algo fácil, mas é interessante o fato de levantar essa situação, pois revela uma preocupação. Martins, M. C. (1993) fala do *ver* e do *olhar*. Eles se diferenciam na medida em que o *ver* liga-se ao *olhar cômodo*, ficando apenas na superfície, sem se aprofundar, e enquanto que o *olhar* envolve a inquietude, o questionamento, o olhar para si e para o objeto.

Promover a superação do ver pelo olhar, na sala de aula, envolve a procura do sentido como uma grande interrogação, por parte não somente dos/as estudantes, mas também do/a professor/a que se destitui do papel daquele/a que sabe e se entrega ao papel de quem busca. Professores/as e estudantes, ao buscarem juntos/as, percebem que “entre o objeto da realidade e a nossa concepção deste objeto há um longo caminho interno, um processo cognitivo, afetivo e social que se expressa através da sua representação.” (MARTINS, M. C., 1993, p. 205).

O sentir e o pensar serão abordados no capítulo 5. Duarte Junior (1994) afirma que o conhecimento é constituído pelo jogo dessas duas ações, e a confusão dessas ações pode revelar a busca pelo desejo de conhecer.



Fig. 8. Claude Monet
Ponte japonesa e o lago de ninfeias em Giverny
 1899, Óleo sobre tela
 63,5 X 66,04 cm
 Acervo: Museu de arte da Filadélfia - Estados Unidos
 Fonte: <http://www.philamuseum.org>

QUADRO 24 - PLANEJAMENTO PARA LEITURA DE IMAGEM – PROFESSOR/A “L”

1º Faria perguntas de observação e reflexão como:

- 1) O que vocês estão vendo?
- 2) Que lugar seria este?
- 3) Você já viu algum lugar parecido com esse?
- 4) Que tipo de pessoas frequentam esse lugar?
- 5) Que tipo de plantas existe nesse lugar?
- 6) Quais as cores que você vê nessa pintura?

2º Contextualização

Falar o nome da obra, ano, o artista que a fez a época em que foi feita, explicar qual é o local que foi pintado.

- Fazê-los pensar em nossos parques, quais deles possuem pontes?

- E flores em lagos ou flores próximas ao lago, quais deles possuem e quais tipos de flores são essas?

3º Em dupla escrever as respostas em uma folha para entregar, após a leitura conversar e discutir com os alunos.

4º Produção

- Pedir para os alunos fotografarem flores ou ponte no seu bairro, parques, prédio, casa, com máquina fotográfica ou celular e em seguida peça para eles trazerem as fotos e escolherem uma ou duas delas para fazer o desenho de observação, depois montar uma exposição com nome dos "artistas", local da obra, nome da obra e também mostro na TV Pendrive as imagens deles.

FONTE: Planejamento realizado pelo/a professor/a no grupo focal (2010)

A mediação da imagem inicia a partir de perguntas bem pessoais que levam à observação da cena. Em seguida, são passadas informações gerais sobre a obra e vida do artista. Percebe-se que a partir desse momento existe uma aproximação do contexto dos/as estudantes, que são impulsionados/as a pensar em locais ou flores que possam ter semelhança com a obra.

Com a atividade prática existe a possibilidade dos/as estudantes despertarem o olhar para a flora do ambiente em que estão inseridos/as. A partir desse momento, leem seu próprio mundo. Monet torna-se pretexto para que a realidade em que vivem seja o tema principal a ser lido e interpretado. Além de que, essa atividade contribui para quebrar com a cotidianidade do olhar, pois o que se vê rotineiramente passa pelo filtro da "normalidade" a ponto de se tornar invisível.

A partir da análise desses planejamentos, percebe-se que muitos/as professores/as estão fixos em uma estrutura fechada para a mediação da leitura. A grande maioria valorizou a composição, os elementos visuais, encaminhando para que os/as estudantes atentassem para esse detalhe, mas sem nenhum fechamento. Se os elementos visuais e a composição são importantes, esse motivo poderia ser revelado ou debatido no grupo. Dessa forma, talvez seja possível afirmar que a linguagem das artes visuais não está clara e, ao mesmo tempo, não é explorada pelos/as professores/as.

Isso se confirma pelo fato de todos/as priorizarem o tema e não necessariamente outros elementos que também podem contribuir na construção do significado. Isso pode ocorrer diante de imagens figurativas, porém a forma com que são constituídas desenvolve uma acuidade visual que permite explorar os sentidos além da mera aparência.

Outro procedimento que se repete entre a maioria dos/as professores/as é a abordagem da história da arte. O erro não está em abordá-la, mas em colocá-la como única instrumental para a interpretação das obras de arte. Torná-la absoluta pode gerar no/a estudante a crença de que para interpretar uma obra seria impossível sem o dado histórico. Além de que, ao priorizar o contexto da obra, ele torna-se mais importante do que o contexto do/a leitor/a. Em que momento o/a leitor/a participa da interpretação em meio a essa estrutura fechada?

Houve unanimidade no fato de nenhum/a professor/a instigar os/as estudantes a fazer perguntas sobre as obras, ou então, buscar relação com algo que conhecem. Os/as que de alguma forma se aproximaram ao contexto do/a leitor/a, partiu do próprio professor/a a relação com algo do mundo do/a estudante, porém em nenhum momento eles/as foram convidados/as a fazer perguntas ou associar a obra com algo do mundo em que vivem.¹⁶

O percurso da interpretação é regido pelo/a professor/a. Se a aproximação com o contexto seguir a mesma norma da seleção das imagens, então, não haverá troca nem sequer aproximação. O objetivo é favorecer a construção do significado com autonomia e não simplesmente pela regra estabelecida.

Percebe-se que nesse grupo de 12 professores/as é possível dividir em três vertentes distintas os caminhos que buscam na mediação da leitura de imagem, podendo classificá-las em: mecânica, intermediária e dialógica.

A mediação mecânica é aquela em que o/a professor/a procede de forma solitária na busca de informações. A atividade de leitura de imagem funciona como um exercício para cumprimento do protocolo do ensino exigido pela disciplina de arte. Esse protocolo é constituído pela seleção de obras de arte feita pelo/a professor/a, seguindo passos que se repetem em todas as leituras.

Nos procedimentos da mediação mecânica, normalmente, o/a professor/a faz perguntas que se concentram na composição e nos elementos visuais, complementando com dados da história da arte e da vida do/a artista. O/a professor/a pode ou não realizar atividade prática, sendo que essa complementa ou distancia-se da leitura realizada. A caracterização de leitura mecânica é justamente pelo fato do/a professor/a seguir um roteiro em que a resposta dos/as estudantes não altera os caminhos, pois o objetivo é passar informações a respeito da obra e não proporcionar interpretação sobre a mesma.

A mediação mecânica conduz ao conhecimento de forma passiva, e a aprendizagem funciona como um acúmulo de informações. A obra significa a partir do que já está construído sobre ela, "[...] prevalecendo imagens de arte pouco familiares e

16 Na banca de defesa, a Professora Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski (UFPR) chamou a atenção para o fato de que o modo de realização das imagens foi pouco mencionado, revelando desconhecimento dos processos de trabalhos dos/as artistas.

sem vínculo com a vida de alunos e professores." (MARTINS, A., 2009, p. 106). Assim, a obra é apresentada com um significado "verdadeiro", cabendo aos/as leitores/as apenas sua perpetuação.

A mediação intermediária pode ser caracterizada por 2 posturas distintas. Uma em que o contexto da obra é extremamente valorizado e o/a professor/a, além de usar todos os recursos da mediação mecânica, complementa com informações de outras áreas do conhecimento, principalmente as adquiridas pelo/a estudante ao longo do seu percurso escolar. Assim, existe uma aproximação, permeada por uma dialogicidade, mas essa se dá em meio ao conhecimento construído no processo de escolarização.

Outra postura adotada pelo/a professor/a na mediação intermediária é aquela que concentra a apreciação da obra em questões bem pessoais, ouvindo o ponto de vista dos/as estudantes, revelando uma dialogicidade, mas sem conectar com nenhum outro tipo de informação. Ela permite um inventário de possibilidades, mas não se chega a uma interpretação, priorizando esquemas descritivos e opiniões sem fundamentos.

Essas duas posturas na mediação intermediária proporcionam um pouco mais de aproximação ao contexto do/a leitor/a, mas isso ocorre apenas como um protocolo a ser seguido, não há por parte do/a professor/a envolvimento com o/a estudante, a prática pedagógica se caracteriza pela centralidade na obra.

A mediação dialógica leva em consideração a obra e o grupo em que essa será lida, isto é; tanto o contexto da obra quanto dos/as leitores/as é importante na construção do significado e a leitura é vista como uma possibilidade de criação. O/a professor/a usa procedimentos da mediação mecânica e intermediária, porém a prioridade está em ir além da imagem e não se fixar em procedimentos repetitivos que cristalizam a forma de ver.

Cada imagem é única e cada turma construirá sua própria leitura; as informações já existentes a respeito da imagem servem para debate e não simplesmente como verdade absoluta; os níveis de objetividade e subjetividade interagem na efetivação de um sentido ao que se vê. A curiosidade é o impulso que instiga a busca da construção de uma resposta, que é reconhecida como mais uma possibilidade.

A leitura, na sala de aula, ocorre em grupo, e é necessária uma parceria, entendida como propulsora do diálogo e não simplesmente para que todos/as vejam as mesmas coisas ou produzam o mesmo sentido. Os diversos olhares se entrecruzam dando um sentido único e ligado aos múltiplos sentidos criados pelo grupo. Existe a necessidade de se evidenciar o olhar particular e o coletivo da imagem no espaço da sala de aula.

A seleção da imagem não parte somente do/a professor/a, priorizando as obras de arte; o importante é a consciência de que qualquer imagem pode ser lida, quanto mais variada a seleção, maior será o campo de criticidade e interpretação dos/as estudantes. O/a professor/a favorece o debate, oportunizando ao/a estudante a consciência de questionar, aprender e criar. A seleção das imagens tem por objetivo acrescentar conhecimento ao campo da arte; esse olhar é construído pelo/a professor/a que media a seleção e a edificação do conhecimento.

A criação, entendida como um processo de busca de interpretação da imagem, na sala de aula, não se consolida através de métodos de leitura ou somente de um novo posicionamento pedagógico do/a professor/a, visto que a prática pedagógica necessita de transformação. Mas isso é alcançado ao longo da formação estudantil, pois a mediação dialógica é um objetivo, e esse vai sendo conquistado aos poucos, através da interação e aproximação entre professores/as e estudantes.

O professor e pesquisador Duarte Junior (2010b, p. 186) contribui para finalizar essa questão ao afirmar que as imagens não são tão importantes quanto a forma de conduzir o contato com as mesmas, porque

Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes de intelectual.

Esse capítulo apresentou o contato inicial com os/as professores/as nos dois primeiros encontros do grupo focal, momento em que foi possível uma percepção da prática pedagógica através da escrita do questionário e no planejamento da atividade de leitura de imagem. E suas falas criaram uma espécie de teia de conexões entre os/as participantes, ao exteriorizarem suas dificuldades e partilharem experiências.

É possível constatar, de um modo geral, que os/as professores/as estão necessitando ampliar seus conhecimentos acerca da leitura de imagem, uma vez que não houve preparo suficiente em suas graduações e tampouco em cursos de capacitações.

A seleção das imagens é realizada a partir de um universo restrito ao conhecimento de história da arte dos/as professores/as, a leitura de imagem se limita a perguntas elaboradas pelo/a próprio/a professor/a, os elementos visuais normalmente são identificados sem haver conexão com a significação, e os referenciais dos/as estudantes foram negados pela maior parte dos/as professores/as.

Os referenciais imagéticos dos/as estudantes podem ser bem variados como capa de CD's e cadernos, estampas de camisetas, pôsteres, fotografias da família, mapas, logomarcas, revistas, filmes, jogos de videogame. Enfim, existe um universo que pode ser explorado de diferentes formas e essas imagens podem possibilitar uma conexão com as obras de arte.

O fato da leitura de imagem estar restrita ao conhecimento do/a professor/a, exigindo do/a estudante apenas a reprodução do conhecimento transmitido, faz com que a síntese dessa primeira discussão no grupo focal transmita claramente a necessidade dos/as professores/as mediarem a leitura de imagem com o intuito de promover algum nível de interpretação por parte dos/as estudantes.

4 LEITURA REVELADA NA FALA DOS/AS PROFESSORES/AS

Neste capítulo, a aproximação do contexto dos/as professores/as efetiva-se através das falas que manifestam suas vivências na realização da atividade de leitura de imagem junto aos/as estudantes.

A primeira parte mostra o resultado da atividade aplicada pelos/as professores/as participantes do grupo focal. Essa análise embasou-se em métodos da história oral. Para Alberti (2004, 2005) as falas adquirem o estatuto de documento, ao apropriar-se dos métodos da história oral como um meio de tratar os depoimentos gravados. Eles revelam os processos utilizados e o alcance dos resultados.

A segunda parte deste capítulo mostra o resultado da atividade realizada no grupo focal pelos/as professores/as que estão ausentes da sala de aula. Eles/as se ocuparam em analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) e a viabilidade desse documento para embasar a prática pedagógica nas atividades de leitura de imagem.

Encerra-se o capítulo mostrando o resultado do acompanhamento da atividade de dois/duas professores/as durante o ano de 2011, cujo propósito centrou-se na aproximação ao contexto imagético dos/as estudantes.

Acredita-se que, através do cotidiano da sala de aula e da singularidade de cada professor/a, seja possível perceber como a leitura de imagem vem sendo realizada, almejando a construção de uma prática mais próxima à realidade dos/as envolvidos/as.

4.1 DIAGNÓSTICO SOBRE COMO OS/AS PROFESSORES/AS REALIZAM A LEITURA DE IMAGEM COM OS/AS ESTUDANTES

O encerramento do grupo focal deu-se através de uma atividade nos três últimos encontros, em que os/as professores/as selecionaram uma imagem para ser lida na sala de aula. Foi explicado que o grupo teria o desafio de realizar uma atividade de leitura de imagem em uma turma específica, ou em várias, e, posteriormente, compartilhar no grupo os processos utilizados na mediação e os resultados alcançados.

Antes de iniciar a seleção da imagem, fez-se uma provocação ao grupo, através da obra *Frevo* de Candido Portinari. Essa imagem foi sendo revelada aos poucos, pois pedaços recortados de papel cobriam sua superfície. Enquanto as partes iam surgindo, diversos questionamentos manifestavam-se na tentativa de criar o todo da imagem.

Quando a obra estava totalmente descoberta, conversou-se sobre alguns elementos visuais e também a respeito de informações que o grupo sabia sobre a vida desse artista. Ao final, o grupo foi questionado se o que havíamos feito com essa imagem era uma leitura. A maioria dos/as professores/as disseram que tínhamos feito apenas uma descrição em meio a informações biográficas.

Após essa resposta, lançou-se a seguinte questão: Quando ocorre leitura? Várias respostas surgiram: "Quando o leitor vai além do que está vendo.", "Quando ele começa a questionar a própria obra.", "Quando ele faz relação com outras coisas.", "Quando ele coloca elementos do seu próprio contexto.", "Quando ele cria em cima do que está vendo.", "Se sensibiliza com o que vê".

Em meio a essas colocações, havia concordância entre a maioria dos/as professores/as, porém mediante a colocação "Quando ele identifica os elementos visuais", houve discordância de grande parte do grupo, uma vez que somente a mera identificação desses elementos não constitui a leitura, pois eles se conectam com o significado e a simples identificação se torna vazia.

Isso indica que a maioria dos/as professores/as participantes do grupo focal percebem que para ler imagem não basta centrar-se na mera aparência. Mas também revelaram que para chegar a níveis de interpretação na sala de aula não é algo fácil.

Essa discussão gerou a mudança de objetivo na aplicação da leitura de imagem junto aos/as estudantes. Ao invés de realizar uma leitura em que o repertório imagético fosse considerado, optou-se por instigar os/as professores/as a buscar algum nível de interpretação da imagem por parte dos/as alunos/as.

Para a seleção da imagem os/as professores/as poderiam optar ou não por uma obra de arte, porém todos/as deveriam chegar a um consenso para utilizar a mesma imagem, além de pautarem a seleção nas diretrizes (2008), para encontrar algo em comum, uma vez que lecionam para séries diferentes. Logo que houve essa explicação,

uma professora prontificou-se a mediar a seleção. Apesar de estarem com as diretrizes (2008) em mãos,¹⁷ não houve nenhuma consulta, rapidamente foram conversando para selecionarem a imagem.

Optaram por escolher, primeiramente, o/a artista e, depois, a obra de arte; não cogitaram escolher qualquer outro tipo de imagem. Surgiram vários nomes: Cildo Meireles, ViK Muniz, Tarsila do Amaral, Rubem Valentim, Portinari, Carybé. A maioria desses nomes foram citados pelo/a professor/a "A" que falou a respeito do trabalho que todas as escolas estão fazendo para o dia 20 de novembro sobre a consciência negra. Então, a obra poderia estar ligada a esse tema, facilitando a aplicação da atividade, pois realizar uma atividade diferente dentro do período determinado sairia do cronograma já estabelecido pela escola.

Nesse momento, a pesquisadora fez uma intervenção, pois uma vez que o principal desafio é atingir algum nível de interpretação da imagem, talvez esse viés pudesse interferir na construção do sentido; pelo fato da escola estar debatendo o mesmo assunto, os/as estudantes estariam com suas interpretações estabelecidas. Houve certo silêncio, depois alguns/mas concordaram e acabaram não votando na obra, apenas no/a artista.

A maioria dos/as professores/as optou pelo artista Vik Muniz, mas, em virtude da falta de tempo, não foi possível chegar a um consenso a respeito da imagem a ser lida, sendo que a escolha prorrogou-se durante a semana por endereço eletrônico.

17 A professora Maria Cristina de Paula Müller, integrante da equipe técnico-pedagógica de arte da SEED, forneceu um caderno das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) para cada integrante do grupo.



Fig. 9. Professora mediando seleção de imagem a ser lida com os/as estudantes
Nota: Foto realizada pela autora no grupo focal em 06/11/2010

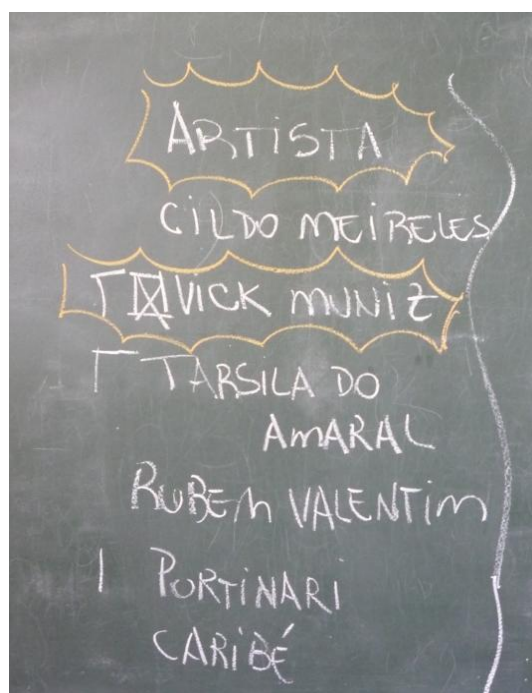


Fig. 10. Resultado da seleção do artista pelos/as professores/as
Nota: Foto realizada pela autora, no grupo focal em 06/11/2010

Houve participação calorosa dos/as professores/as durante a semana por endereço eletrônico na escolha da obra e, como a conversa concentrou-se na imagem, ocorreu certo equívoco, uma vez que o título da obra não foi mencionado. A maioria optou pela imagem do "homem com sucata na cabeça", mas duas imagens foram vistas com essa característica, então alguns/mas professores/as trabalharam com *Atlas* (*Carlão*) e outros/as com *The Bearer Irma*.



Fig. 11. Vik Muniz
Atlas (Carlão)
 2008
 Fotografia da série *Pictures of garbage*
 Fonte: <http://www.vikmuniz.net>



Fig. 12. Vik Muniz
The Bearer Irma
 2008
 Fotografia da série *Pictures of garbage*
 Fonte: <http://bethcruz.blogspot.com>

A fala dos/as professores/as em relação a essa atividade, em sala de aula, tornou-se um importante documento nesta investigação. Os depoimentos serão transcritos tal como foram gravados, suprimindo algumas partes, uma vez que houve diversos debates em 8 horas de gravação. Foi necessária uma acuidade por parte da pesquisadora, pois, como afirma Alberti (2004, p. 10), “[...] é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos”.

Com o intuito de dar continuidade à aproximação da realidade vivida pelos/as professores/as, viu-se nos métodos da história oral um meio possível de análise, por sua característica multidisciplinar e também por “[...] ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados.” (ALBERTI, 2005, p. 17).

A partir da realização da atividade de leitura junto aos/as estudantes, como os/as professores/as vão narrar esse processo? O que irão considerar relevante para demonstrar se o grupo atingiu ou não algum nível de interpretação pessoal da imagem?

De acordo com Alberti (2005, p. 23), esse “processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado”.

Dessa forma, as falas dos/as professores/as são analisadas tanto pelo que consideraram relevantes como pela maneira como fizeram a narração. Num primeiro momento, ficaram livres para explanar sobre o ocorrido e, posteriormente, outras pessoas puderam intervir na tentativa de esclarecer como se deu a atividade durante a aula. Os relatos são dos/as professores/as que estão atuando em sala de aula: “A”, “B”, “C”, “E”, “F”, “G”, “I”, “L” e “K”, pois a experiência prática dará sentido à reflexão.

O/a professor/a “A” trabalhou com a obra *The Bearer Irma*, em uma turma de 8ª série. Mostrou a imagem na TV multimídia:

[...] coloquei a imagem e disse vocês vão fazer uma descrição da imagem, o que vocês conseguirem relacionar, e escreve, não economiza linha de caderno, pra eles ficarem mais motivados. Eu recém tinha feito uma prova, então disse que era uma recuperação, então não economiza caneta, daí eu ia colocar no quadro e ia começar a conversar com eles, pra pontuar algumas coisas, mas daí eu estava direcionando, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo, e até falei: vocês estão vendo aquele passo a passo que a gente já discutiu aí eles começaram será que é uma mulher? Será que é um homem? Mas professora você quer que eu escreva isso? Você quer saber, fui lá e apaguei o quadro, apaguei o quadro sentei, não falei mais, escreve, olha pra imagem, vocês tem 20 minutos pra ficar olhando pra imagem [...] Aqui está o resultado dos alunos, lógico como eu sempre digo, a gente filtra, porque quem é bom é bom mesmo, quem não é [...] ficou naquela, é uma mulher na época da escravidão, pontuado assim meio por frase, tem lixo na cabeça, é o entulho de alguma coisa, então ficou nisso [...] nessa mesmice, é isso, não tem mais além [...]

Esse relato faz alusão a uma aula e, na outra semana, houve continuidade da atividade:

[...] devido ao pouco tempo [...] levei outras imagens do artista e fiz um bate papo, aí a resposta dos alunos, foi mais satisfatória, eles complementaram com aquilo que eles escreveram, mas continuou a relação com a escravidão, a conscientização sobre o lixo, foi o que mais promoveu debate, como é uma turma onde a maioria são meninas, então houve certa revolta por se tratar de uma mulher, aquele trabalho que parece ser escravo [...] Depois fiz com que cada um desse uma opinião, ficou em torno do trabalho escravo, e da questão do trabalho da mulher, eles conseguem enxergar isso, das técnicas usadas pelo artista, da dimensão da obra, daí falando mais da proposta do autor, nas obras, o que ele trabalha, os elementos que ele trabalha, daí que eles viram um pouco mais [...]

Talvez seja possível afirmar que esse/a professor/a tenha se deixado influenciar pelos debates ocorridos durante os encontros do grupo focal, pois o próprio grupo debateu acerca dos métodos rotineiros de leitura, usado como uma espécie de receita que se repete independente da imagem que se aprecia. No primeiro dia da atividade, houve uma condução sem diálogo por parte do/a professor/a, e a leitura tornou-se apenas uma tarefa que deveria ser cumprida.

É provável que esse encaminhamento tenha se dado justamente pelo fato do/a professor/a estar tentando modificar sua forma de conduzir a atividade, uma vez que colocou os passos para realização da leitura no quadro e depois apagou, com o intuito de não direcionar a interpretação. Por outro lado, acabou perdendo o parâmetro, isolou-se para não interferir e ficou difícil para os/as alunos/nas realizarem a atividade.

Na aula seguinte, houve maior aproximação por parte da/o professor/a, que se juntou com os/as estudantes. Eles/as conversaram sobre a imagem, debateram diversas questões trazidas pelo grupo, incentivando a participação de todos/as. A leitura ampliou-se um pouco mais, porque houve um trabalho em conjunto e também tentou-se ver as leituras individuais, porém a unanimidade acabou prevalecendo.

Percebe-se que existe uma dificuldade por parte do/a professor/a em trabalhar com as individualidades do grupo, pois alguns/mas são “bons” e outros/as não se enquadram nesse parâmetro. Como trabalhar com esses/as alunos/as? Existe essa possibilidade dentro do espaço escolar? A dificuldade apresentada pelo/a professor/a faz parte da cotidianidade da escola, onde existe espaço para a coletividade como se todos/as fossem iguais e tivessem as mesmas potencialidades, dificultando a percepção e o trabalho com as particularidades de cada pessoa.

Em seguida, o/a professor/a “B” relatou a atividade realizada com o 1º ano do ensino médio com a obra *The Bearer Irma*:

[...] meu encaminhamento foi o seguinte, passei trechos do filme *Wall-e*, [...] pensei em relacionar com a obra, o filme mostra o planeta terra, só com um robô e uma baratinha, [...] eles encontram vida no meio do lixo, uma plantinha, [...] mostrei para provocar os alunos, [...] meu objetivo neste final de ano, era trabalhar a publicidade e sua interpretação, como surgiu a proposta da leitura, tentei unir as duas coisas. A apresentação desses trechos, perguntando algumas coisas pra eles [...] durou uma aula. Na aula seguinte não falei nada do filme. [...] Disse pra eles assim, se a gente fosse ler o cartaz que estava no fundo da sala, como vocês iriam ver o cartaz? Acho que era de

uma aula de filosofia, sociologia estava falando de religião talvez, os sete pecados capitais. Então eles falaram que estava falando disso, daquilo, mas não saíram do superficial, então questionei: é assim que a gente lê o mundo? Só vê a primeira imagem e palavra que chama atenção, não me aproximo, não questiono, não interpreto? Quando passa alguém na rua, você achou a pessoa metida, você não se envolve você já faz o pré-conceito da pessoa? [...] Vamos imaginar que a fulana é sua amiga e você não gostava dela, por ter causado uma má impressão na primeira vez em que se viram e hoje você descobriu diferente, já aconteceu isso com vocês?

[...] Falei dos critérios de como seria o trabalho: formar grupos de quatro pessoas, pra fazer uma leitura de imagem, iria apresentar uma imagem e eles teriam que ler [...] Vocês vão ter que interpretar e perceber o que a imagem apresenta, coloquei como critério a pergunta em preto e cada um com uma cor de canetinha. Porque eu disse que seriam os três pontos finais da média, essa atividade [...] Na avaliação vou perceber quem respondeu o que pela cor da canetinha, é uma forma pra poder acompanhar os grupos, mas não ficar vendo se todo mundo está fazendo.

Em meio ao relato do/a professor/a, alguns/mas participantes do grupo elogiaram esse encaminhamento. O/a professor/a seguiu dizendo “[...] tem que ter estratégia, a turma tem 40 alunos presentes”. Nesse momento, houve a participação de diversos/as professores/as que falaram a respeito da dificuldade em fazer leitura com turmas grandes. De fato, isso é um problema e se faz necessário estudar estratégias de ação, pois as realidades são bem distintas, inclusive esse/a professor/a fala dessa situação:

[...] cada turma tem suas peculiaridades, o 1ºA é muito agitado, então organizei um grupo [...] porque 6 alunos falam o resto só bagunçam, e o 1ºB é uma turma apática, dificilmente erguem a mão para participar, em grupo eles se soltam mais, então eu já pensei nestas duas formas de controle, expliquei os critérios pra eles, e fiz cópia da imagem em A3 não apresentei colorida [...] queria chamar atenção pro tema, por isso optei pelo preto e branco. Fui lançando perguntas, [...] fui falando uma a uma, dava um tempo pra eles responderem, [...] pra que eles não se precipitassem, [...] eles tinham que pensar. [...] Não deu tempo de responder todas numa aula, retomei na segunda aula, [...] Antes de eles montarem os grupos, falei um pouco sobre a biografia do Vik Muniz, muitos na primeira aula tinham dito que se lembravam do artista, porque discutimos arte contemporânea no começo do ano, tinha falado de materiais diferentes. No 1ºB, mostrei outras obras. No 1ºA, não, por causa do tumulto da turma, só falei da novela, eles falaram que tinham visto a reportagem no fantástico. [...] Voltaram aos grupos e fui lançando outras perguntas, fui com o livro, levando de grupo em grupo a imagem colorida. Percebi que muitos conseguiram ir além, porque a pergunta inicial é, a primeira vista o que esta obra parece? [...] Depois [...] era pra eles começarem a olhar os detalhes, então [...] pedi pra descrever a imagem. [...] No 1ºA, colocaram que é uma mulher de origem pobre, que carrega algo dentro da bacia, inicialmente, depois disseram o artista usa objetos para montagem de um recipiente maior, então algo que está dentro de

algo, que tem um significado, acho que foi este o procedimento, eu pretendo dar sequencia. Nas próximas aulas [...] pretendo retomar o filme e também [...] o cunho social da obra do Vik Muniz, [...] e a questão do gênero, [...] pretendo chegar na releitura porque eu [...] acho que vai fazer parte dessa interpretação, então os resultados, serão parte do que eles discutiram, mas também pode ser que não dê em nada, tempo, material e tudo mais.

Vale destacar que esse/a professor/a alterou seu planejamento, pois pretendia trabalhar publicidade e modificou o conteúdo pra fazer a experiência da leitura da obra escolhida pelo grupo.

Na outra semana, o/a professor/a relatou a continuidade da atividade realizada junto aos/as estudantes,

[...] retomei a partir da pergunta que tinha feito, [...] sobre o que a obra discutia e o que eles tinham compreendido da obra, eles foram falando coisas [...] comecei a provocá-los [...] mostrando outras obras, mostrei aquela das crianças de açúcar [...] lancei outros questionamentos, chegaram a conclusão que a infância de fato era doce, mas quem eram aquelas crianças trabalhando, sofrendo, carregando peso e que isso não ocorria somente com crianças negras [...] Queria instigá-los pra que compreendessem o quanto o material é significativo nas obras do Vik Muniz. Depois perguntei [...] se fossem fazer um trabalho prático, de que maneira isso seria. Responderam que poderiam usar lixo também. Argumentei: qual seria o tema? [...] O que seria pertinente pra eles discutir. Falaram o futebol que eles gostam, foram jogando coisas. Então eu disse vamos fazer um trabalho agora, e que tema que a gente vai fazer? Eu quero alguma coisa que seja importante pra vocês, pra faixa etária de vocês [...] um aluno disse: eu estou preocupada com a minha nota. Outros concordaram que a preocupação do momento era a nota. [...] Onde o Vik Muniz fez? Responderam: ele fez no chão, então é o que a gente vai fazer? Ficaram com preguiça, [...] mandei afastar as carteiras, então a gente vai fazer uma composição no chão, com os materiais que vocês têm.

Esse relato foi mostrando todo processo realizado para a concretização da atividade, e o/a professor/a descreveu os passos utilizados pela turma durante a elaboração e execução da atividade, bem como suas intervenções junto ao grupo com o intuito de impulsionar os/as alunos/as a refletir a respeito dos seus objetivos e da obra de Vik Muniz. Por fim, refletiram a respeito da própria produção,

[...] daí eu coloquei assim: como chegamos ao resultado coletivo? Que ideia, de onde partiu esta discussão? [...] O que significa nossa produção? [...] Cada um de vocês se sente representado por esta imagem? [...] Estavam organizados em pequenos grupos para responder as questões, então alguns grupos não deu tempo de escrever. Alguns acharam legal, a maioria dos

grupos comentou a respeito da temática do filme com a obra do Vik Muniz [...] Outros comentaram que foi bacana fazer atividade fora do material tradicional. [...] eles perceberam novamente que poderia usar qualquer material pra isso, o importante era esse conceito que a gente estava discutindo, isso com o 1ºB, [...] eles estavam ali olhando os elementos e fazendo as comparações.

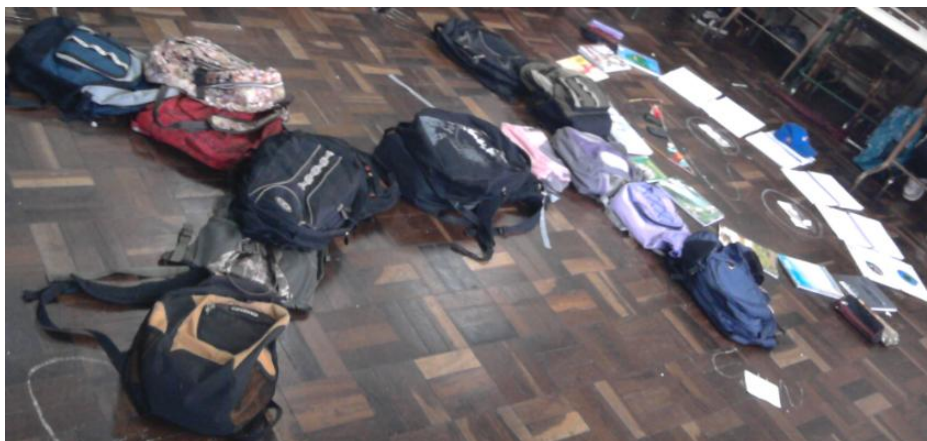


Fig. 13. Resultado do trabalho realizado no 1º B na atividade de leitura de imagem da obra *The Bearer Irma* do artista Vik Muniz
Nota: Foto realizada pelo/a professor/a “B” em dezembro 2010.

O/a professor/a relatou como se deu a atividade na outra turma, ressaltando o quanto são diferentes e os caminhos que percorreram para chegar ao resultado final. A composição apresentou-se de forma desordenada, e o grupo foi questionando a respeito da imagem que produziu:

[...] arte é o espelho, de cada sociedade, de cada época e às vezes ela está até pré anunciando aquela situação, então o resultado é o espelho, [...] mexi com eles, fiz novamente a pergunta, você se identificou com o resultado final? [...] eles começaram a escrever sobre porque alguns não concordavam de maneira alguma, outros era a cara deles [...] uma coisa que eles colocaram no resultado foi a importância do trabalho coletivo, eles viram que se não tivesse uma discussão coletiva, não iria sair nada, então um precisa do outro, bem ou mal tinha a participação de todo mundo ali, nem que seja com uma borracha, mas tinha uma mãozinha de cada um, então isso foi interessante, não sei se eu cheguei tanto na parte da interpretação da obra do Vik Muniz [...] eles conseguiram, expressaram alguma coisa, com os materiais alternativos, com o que eles tinham, foram desafiados, eu sempre provooco este desafio [...].



Fig. 14. Resultado do trabalho realizado no 1º A na atividade de leitura de imagem da obra *The Bearer Irma* do artista Vik Muniz
Nota: Foto realizada pelo/a professor/a “B” em dezembro 2010.

O relato da aplicação dessa atividade pode revelar questões interessantes na relação com os/as estudantes e com a obra. Primeiramente, o/a professor/a preocupa-se em mostrar aos/as alunos/as duas questões centrais na atividade que irão realizar: uma através de trechos do filme *Wall-e*, buscando sensibilizá-los em relação ao problema do lixo, e outra com um cartaz que estava na sala de aula para instigá-los/as a perceber que a leitura necessita de curiosidade e capacidade de interpretação.

Essas duas situações, de forma isolada em um primeiro momento, serviram de impulso para inserir os/as estudantes na obra de Vik Muniz. Tentou-se trazer outras referências não somente para a sensibilização, mas também na tentativa de promover o debate a partir do já conhecido como o cartaz na sala de aula. Apesar de que essas imagens não foram escolhidas pelos/as estudantes, percebe-se por parte do/a professor/a uma preocupação em prepará-los/as antes de apresentar a obra.

O/a professor/a cria estratégias para avaliar a produção dos grupos, uma vez que o número de alunos/as torna impossível o acompanhamento de todos/as. O/a professor/a demonstra aproximação do grupo sem fazer julgamento, apenas aponta as características de cada turma. Não trata as turmas da mesma forma, justamente por serem diferentes.

Existe por parte do/a professor/a um objetivo, mas se esse será alcançado é colocado como uma dúvida. Isso é importante porque não depende somente do seu encaminhamento, pois, às vezes, o grupo não é receptivo ou não compreende a proposta. Enfim, cada aula é inusitada e não se pode prever os resultados, como afirma Freire (1996, p. 28) “[...] pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas”.

Durante a realização da leitura e também da atividade prática, há o acompanhamento do/a professor/a, que interfere na tentativa de instigá-los/as a perceber um pouco mais a obra e também os objetivos que estão percorrendo. Apesar de não ter sido ofertado ao grupo certa autonomia, pois não tiveram oportunidade de realizar os seus próprios questionamentos sobre a obra, destaca-se o quanto a prática do/a professor/a promoveu o diálogo e a produção em grupo.

Houve coerência entre a atividade prática realizada pelos/as estudantes e a obra. Além de a atividade promover o debate de alguma questão ligada ao contexto dos/as estudantes, também aprofundou a leitura da obra. A obra denuncia um problema social e os impulsiona a refletirem sobre seus próprios problemas.

Nessa obra, “as questões formais se conectam às de conteúdos; são sustentáculos de possíveis significações” (MARTINS, M. C., 2002)¹⁸, e essa atividade impulsionou o *sensível olhar-pensante*. Os/as estudantes compreenderam o nível de complexidade de um determinado tipo de material e a forma como é utilizado pode levar a certa significação. Não só apreciaram, mas produziram a partir dessa percepção.

O/a professor/a “C” relatou a atividade que aplicou em duas turmas de 7ª série, no laboratório de informática, onde os/as alunos/as procuraram a obra a ser trabalhada *The Bearer Irma*.

[...] escrevi no quadro pra eles procurarem a obra do Vik, [...] foi bem rápido, não houve uma contextualização [...] pedi pra que eles dissessem o que estavam sentindo, o que estavam vendo naquela imagem que sentimento, que emoção, o que eles estavam tirando daquela imagem [...] a maioria escreveu a questão da escravidão, [...] do trabalho sofrido, [...] do cansaço, a mulher expressa sentimento de dor e sofrimento, expressão facial está muito sofrida, ferimentos, carrega [...] a expressão de que está muito pesado aquilo

18 Não foi colocado o número da página porque os artigos do Arte na Escola, disponíveis *on line* não são separados por página.

que está na cabeça dela. Um aluno faz a menção assim que se fosse uma mulher branca, [...] seria um crime, então a relação da questão de que o negro já está acostumado [...] foi raro o aluno que não relacionou a figura à escravidão.

O/a professor/a foi questionado/a se houve trabalho de consciência negra na escola, e ele/a afirmou que por parte de uma ação coletiva não ocorreu esse trabalho, ressaltando que essa leitura foi em virtude da própria imagem.

[...] aqui se escreveu assim, ela está carregando todo tipo de lixo que a sociedade joga fora e ela é forçada a carregar, e assim foi, achei muito interessante. [...] O engraçado foi que as duas turmas, tiraram a mesma impressão da imagem, não houve, uma especulação maior, e eu não quis, não era o meu programa de aula, na verdade eu só fui fazer esta atividade, pra trazer alguma coisa aqui, mas é preciso realmente se a gente quiser trabalhar leitura de imagem, fazer questionamento, instigar pra se obter assim um resultado mais profundo.

A partir desse momento, o grupo focal debate acerca da interferência do/a professor/a na leitura de imagem. Esse/a professor/a falou “[...] eu fiquei até meio assim, sem saber, porque eu não queria interferir em nada, na leitura que eles iriam fazer, eles: mas professora o que eu tenho que fazer? O que é pra ver aqui?” O/a professor/a não soube encaminhar a atividade e seu medo de interferir impediu a realização.

Essa insegurança não havia surgido nas atividades anteriores (questionário e planejamento para leitura), por isso acredita-se que o debate, ao longo dos encontros, no grupo focal acabou gerando esse tipo de questionamento. Além de que ficou bem claro que o/a professor/a também não se envolveu com a atividade, apenas fez para trazer algum resultado ao grupo. A leitura está diretamente ligada ao estado de procura e não ao mero cumprimento de uma tarefa.

Se os/as estudantes demonstraram que a questão da escravidão era relevante nessa obra, então a leitura poderia ter sido encaminhada para um debate em torno dessa temática. Existe um medo em interferir, mas a aprendizagem não ocorre de forma isolada; é necessário interação, troca, diálogo.

Houve continuidade com o/a professor/a “E”, que trabalhou com duas turmas de 3º ano do ensino médio, justamente porque o tema coincidia com o que estava no planejamento: arte contemporânea. Realizou a leitura da obra *The Bearer Irma*

[...] fiz um roteiro de perguntas [...] peguei de um material, sobre leitura de imagem [...] iniciava assim, o que você vê ou percebe na obra? [...] tive um trabalho enorme, de anotar porque eu queria fazer igual aqui, acho que a Edimara está tendo dificuldade em anotar. [...] tive dificuldade porque eu queria participar da discussão. [...] Eu queria participar pra poder instigar [...] senti dificuldade, mas o trabalho foi gostoso, porque você conversa com o aluno, como a turma está com 15 alunos dá pra conversar, no 3º ano tenho um relacionamento com eles desde a 8ª série. [...] Na outra turma resolvi fazer eles escreverem, [...] escrevi as perguntas no quadro, e mandei que eles respondessem, [...] nas duas turmas ficou a discussão se era homem se era mulher. [...] Mas vou falar primeiro do 3º C, que é a primeira que eu conversei, ficou na discussão entre homem e mulher, e perceberam também os traços da pessoa negra, e aí como ficou aquele negócio homem ou mulher, aí uma aluna falou, gente claro que é mulher, vai que um homem vai ficar carregando um negócio colorido ali em cima, isso é coisa de gay! [...] um aluno acabou convencendo todos de que se tratava de uma mulher dizendo que homem carrega peso no ombro, mulher carrega na cabeça. [...] perguntei se o que viam era o que eles percebiam, saiu umas respostas comuns: alguém carregando algo colorido, [...] alguns perceberam também a questão do desenho, [...] nenhuma das duas turmas perceberam que era lixo. [...] A segunda pergunta: o que você poderia falar ou comentar sobre a obra? [...] uma aluna respondeu: pra tirar o impacto de tristeza, foi utilizado o cesto colorido. [...] Outra pergunta foi que lembranças trazia [...] responderam: a escravidão, seca, pobreza, trabalho forçado.

[...] Também perguntei se eles tinham gostado ou não da obra [...]: tirando o vaso eu gostei. [...] não deu boa impressão, pois fala em sofrimento. [...] outra também gostou, mas tirando o aspecto de sofrimento. [...] uma que eu achei muito bacana: não dá pra ter uma opinião fixa, no momento quando eu olho [...] tenho várias opiniões eu vejo diferente, tem hora que vejo tristeza, tem hora que acho legal [...]

O/a professor/a segue relatando a atividade realizada na outra turma, em que lançou as seguintes perguntas ao grupo:

[...] o que você vê ou percebe? [...] segunda pergunta: imagine quais os motivos do artista realizar a obra, vocês mudariam alguma coisa no que estão vendo? [...] escreva uma frase que melhor defina esta obra, se eles gostaram ou não, porque eu gostei da discussão da outra turma, e por quê? [...] faça uma pergunta sobre a obra.

[...] uma frase que melhor definiria, aí um escreveu assim, mulher determinada no que faz, [...] Nessa turma um aluno já levantou [...] esta obra é por causa da semana da consciência negra? [...] eu falei, [...] não tem nada a ver, mas na hora das respostas, apareceu um monte, lembra a escravidão, até uma que escreveu assim, se eles gostaram ou não da obra, [...] ela não gostou porque sempre tem que ter negro fazendo o trabalho forçado, e sofrimento, porque não colocaram um branco, sabe aí ficou a questão da consciência negra, pesou bastante aqui nas respostas.

Para as duas turmas, em outra aula [...] falei do artista, [...] eles não conheciam, não relacionaram com a novela [...] vimos os materiais que ele usa, [...] mostrei o *making of* da novela, primeiro mostrei o processo de trabalho dele [...] por último a abertura da novela [...].

Esse/a mesmo/a professor/a, ao final do seu relato, aponta as facilidades em mediar a discussão com os/as estudantes pelo fato de ser o ensino médio, falando a respeito de experiências que teve com turmas da 5ª série. A agitação, as turmas numerosas e também por não saberem esperar o momento de falar geram muito desgaste. Todo o grupo participou ativamente dessa discussão, revelando que essa dificuldade é enfrentada por todos/as os/as professores/as.

A partir do relato desse/a professor/a, pode-se destacar o quanto o convívio facilita a relação pedagógica. Mesmo o/a professor/a vindo com um roteiro pronto de perguntas, sequer elaborado para a obra a ser lida, algo que poderia dar um tom de distanciamento, percebe-se que houve envolvimento dos/as estudantes.

Talvez seja possível afirmar que faltou por parte do/a professor/a debater um pouco mais as questões levantadas pelo grupo, buscando conciliar os elementos visuais com os sentimentos e impressões que estavam apontando. A turma demonstrou capacidade de debate, mas faltou um impulso para aprofundar as questões levantadas. Justamente pelo fato do tema coincidir com o planejamento, era preciso deixar claro o objetivo em relação ao estudo da arte contemporânea.

Relato do/a professor/a “F”, que realizou a atividade de leitura da obra *Atlas* (Carlão) com 8ª série:

[...] levei a imagem em tamanho A3, pedi pra eles fazerem em forma de texto, o que entenderam da imagem, fiz umas perguntas, o que a imagem lembra o cotidiano da sociedade, do nosso cotidiano, na primeira turma fui direto as perguntas. Depois que fizeram o texto. [...] Achei que a maioria, chegou a mesma conclusão [...] que o homem, apresentava ser triste, cansado, humilde, que deveria ter uma vida com dificuldade, sofrida, era um trabalhador guerreiro, com trabalho honesto, a maioria escreveu as mesmas ideias, que o catador de lixo sofre preconceito, a imagem pra eles transmite, miséria, lixo, sujeira, poluição [...] Que o trabalhador [...] está catando lixo, porque ele não estudou, um deles colocou que é melhor ser catador do que um assaltante. Trouxe algumas frases, que no caso não foi a maioria, mas achei interessante: o mundo carregando o ser humano e sua sujeira, a outra: o ser humano carregando as consequências da sua falta de cuidado com o mundo, [...] lixo também serve para fazer obras de arte [...] Na outra aula, apresentei o autor na televisão e coloquei outras obras do artista. Em outra turma fiz o inverso, pra ver se dava um resultado diferente na resposta deles [...] Não senti que deu diferença na leitura deles, não achei que teve uma influencia, porque mesmo naquela que eu não apresentei o autor antes das interpretações foram bem semelhantes [...]

Percebe-se, nesse relato, que houve a tentativa de uma experimentação no que diz respeito à forma de conduzir a atividade de leitura, constatando-se que a biografia do artista não interferiu na leitura, pois os dois grupos chegaram aos mesmos resultados por caminhos diferentes, porém as perguntas foram iguais. Essa atitude do/a professor/a revela um questionamento, uma busca.

É possível que pudesse ter havido mais debate em torno das questões levantadas pelos/as estudantes. Essas perguntas foram feitas com que propósito? A partir das colocações, qual foi a conclusão da turma? Houve divergência nas respostas? A condução parece que serviu apenas para a realização de uma tarefa, sem envolvimento e objetivo.

O/a professor/a “G” realizou a atividade com turmas de 7ª e 8ª séries e trabalhou com a imagem *Atlas (Carlão)*. Solicitou aos/as alunos/as para elaborarem cinco perguntas a respeito da obra e, como não gostou do resultado, em outras turmas fez certa contextualização da obra e do artista com o objetivo de alcançar melhores resultados.

[...] sou nova nessa escola [...] sempre faço leitura de imagem, mas eu penso que estes alunos como estão há pouco tempo comigo, ainda não se sentam a vontade, tive essa impressão. [...] Conforme fui passando, de turma em turma eu fui mudando, pra algumas turmas eu não passava, nenhuma informação, pra outras eu já falava do artista, falava da obra, tentava questionar, mas em todas elas, senti que eles não saíram do “feijão com arroz”, [...] pedi pra eles escreverem, mas [...] não escreveram, o que eles estavam pensando, porque eu peguei umas conversas do tipo: e se fosse seu pai, você não ia ter vergonha? Não fale assim do meu pai [...] Perto da escola tem um lugar onde eles vão vender lixo reciclado, então imaginei que algumas famílias ali podem viver disso, e não contam ou não contaram, porque eu senti certo atrito entre os alunos, por isso a questão do não querer falar, de ter vergonha. Mas ao mesmo tempo, tem muitos alunos ali, que fazem outro tipo de comércio, e não tem vergonha nenhuma disso, se orgulham, acham que eles estão certos com isso, [...] Fiquei muito frustrada, porque eu não consegui tirar deles, mais do que o básico da imagem, só percebi assim alguns alunos não querendo escrever o que realmente estavam pensando. A ideia era [...] pra eles fazerem perguntas, trocarem as folhas e uns responderem a pergunta do outro. E fiz mais uma coisa, pedi pra eles fazerem uma releitura, pra ver se na releitura, eu conseguia pegar alguma coisa, mesmo assim, não surtiu efeito, ficou um fazendo a mesma coisa que o outro [...] No desenho saiu um homenzinho carregando o mundo, [...] o mapa do mundo sem algo mais, eu esperava mais.

Esse relato demonstra claramente o desapontamento do/a professor/a com o resultado. De fato, o pouco tempo com o grupo faz diferença porque o envolvimento com os/as estudantes modifica a prática pedagógica. Por outro lado, a insatisfação com o resultado pode ser fruto do questionamento da sua própria prática em relação ao encaminhamento da atividade.

Mesmo o/a professor/a percebendo que os/as alunos/as não estavam escrevendo sobre o que conversavam, não aproveitou a oportunidade para aproximar-se. Isso demonstra o quanto houve afastamento por parte de ambos/as.

O/a professor/a “I” falou a respeito da atividade realizada junto aos/as seus/suas alunos/as. Importante ressaltar que esse/a participante do grupo é da área de Letras. Aplicou a atividade com uma turma de 5ª série, com a obra *The Bearer Irma*:

[...] trabalhei só uma aula, porque meu calendário está muito apertado. [...] acho que tenho o vício de trabalhar interpretação de imagem, de acordo com o que vem nos nossos livros didáticos, [...] é como um ponto de partida para uma unidade X, para falar sobre um tema X, então já está determinado o tema. [...] tem também um roteiro de perguntas, [...] por causa desse costume de trabalhar desta forma, optei por não perguntar nada, [...] o objetivo foi pedir pra eles observarem, e irem comentando a respeito do que eles estão sentindo [...] Coloquei a imagem projetada numa tela pelo computador, foram vendo o que muitas de vocês já disseram. [...] Que era uma mulher negra, que aparentemente ela era escrava, e que ela tinha muitos traços masculinos, [...] o braço parece de homem, estes pontinhos do pescoço parecem braba, então eles foram notando esses sinais que a gente numa olhada mais rápida talvez nem perceba. [...] eles citaram que o que estava na cabeça poderia ser uma tina, que ela estava levando roupa pra lavar, ou um cesto não teve definição exata do que seria, ela estava carregando alguma coisa e que aquilo representaria um trabalho. Eles chegaram até esse ponto [...] Eles anotaram algumas coisas nos cadernos, daí eu só coloquei meu carimbo, o tempo muito escasso mesmo. [...] Como eles chegaram ao ponto do lixo, eu já tinha levado, deixado reservado, aquela música do Chico César, o *Vira lixo*, tudo vira lixo, carta de amor vira lixo, namorado vira lixo, tudo vira lixo [...] levei aquele poeminha concreto, agora esqueci o autor, [...] o lixo o luxo, a palavra luxo, que é escrita só com palavras lixo. [...] Eu não fiquei tão satisfeita, acho que precisaria de mais tempo, pra retomar, porque os comentários deles: este cesto que ela esta levando na cabeça, todo feito de lixo, [...] Apesar de não ter ficado muito satisfeita, eles acharam legal [...] não aprofundi mesmo por causa do tempo.

Esse/a professor/a mostrou claramente que o debate feito no grupo focal interferiu na forma de conduzir a leitura, pois disse que sempre segue o roteiro do livro. Como essa imagem não estava no livro e não havia roteiro, resolveu trabalhar de forma diferenciada, porém não atingiu seu objetivo, pois não saiu da mera descrição.

Não promoveu o debate, apenas ouviu o que os/as estudantes disseram sobre a imagem. Apresentou aos/às alunos/as uma música e um poema, sem demonstrar as associações possíveis, pois, segundo ele/a, não houve tempo para o fechamento da atividade.

Interessante destacar que, mesmo sem um roteiro, apenas com a orientação de falarem o que estavam sentindo, tiveram resultado semelhante aos que partiram de um questionário. E também o fato de ser com turma de 5ª série não foi determinante em relação a leituras feitas com turmas de séries com mais maturidade.

O/a professor/a “L” relatou sua atividade de leitura de imagem, realizada com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente, explicou a respeito dessa modalidade de ensino, uma vez que se diferencia do ensino regular, e também sobre o contexto da turma. Mostrou a imagem *The Bearer Irma* aos/as alunos/as em seu computador por causa de um problema no projetor.

[...] queria trabalhar mais os detalhes da imagem com eles, [...] fiz até parecido com a Edimara [...] coloquei um *zoom* só na parte da roupa da mulher, e não mostrei o resto, daí eu perguntei pra eles, o que vocês estão vendo? O que esta imagem lembra vocês? [...] fui direcionado mesmo, se não eles ficam perdidos e meu tempo é muito curto, [...] tenho duas aulas na semana que são germinadas, que é uma vez por semana na sexta-feira ainda, então tem que fazer milagre, porque nem todos vão neste dia.

[...] coloquei, uma parte da roupa [...], somente um aluno [...] viu que parecia com roupa, outro achou que era um gato, outro achou que era uma montanha, uma paisagem, cada um viu uma coisa diferente, até pedi pra uma aluna escrever, [...] se não eu não iria dar conta [...] mostrei [...] outro pedaço da imagem, como estava ampliado, dava pra ver que era um monte de lixo, mas alguns acharam que era, um depósito, outros acharam que era uma usina de reciclagem, que a gente tinha trabalhado com sustentabilidade, na etapa passada, então eles fizeram um projeto só com sucata, [...] foram vendo cone, [...] batom, [...] bonecos enfim, eles ficaram impressionados quando mostrei a imagem completa.

[...] comecei a fazer outras perguntas, que lugar que é este? A maioria colocou nordeste, uma pessoa do nordeste, uma pessoa que trabalha bastante [...]. Que pessoa pode ser essa? Não falei nem que era homem, nem que era mulher, eles também ficaram na dúvida, a professora deve ser um transexual e pronto, ficaram na dúvida e brincaram depois, e aí tem um aluno meu que falou assim, esta pessoa pode ser qualquer pessoa, estar em qualquer lugar, e até mesmo do nosso lado, e a gente não percebeu, achei bem legal [...] esta colocação [...]. Perguntei [...] que material foi usado na obra, alguns acharam que a parte de baixo era terra, a parte da mulher em si, a parte de cima eles decidiram que era lixo, aí como o meu tempo era curto, mostrei [...] várias obras do artista [...] ninguém conhecia o artista.

[...] vi que o artista teve uma vida bem difícil, antes de ser famoso [...], até passou fome, dormiu na rua, [...] muitos alunos são de famílias pobres, família com dificuldade, foi bem legal [...], tenho um aluno [...] aidético, ele

morou na rua [...], não teve oportunidade de estudar, tem os dentes todos estragados, mas ele é muito participativo, muito dedicado, é um dos melhores alunos que tenho, então ele se sentiu [...] a vontade pra falar, porque ele já passou por isso.

[...] relatei com a obra da Tarsila do Amaral *Abaporu* [...] expliquei a obra, de onde era, perguntei se alguém já conhecia, [...] Pedi pra eles [...] fazer uma releitura, [...] relacionando com os materiais que Vik usa, [...] pedi pra trazerem sucatas. Explique *Abaporu* porque o pé é grande, porque a cabeça pequena [...] foi bem interessante, porque eles discutiram, participaram bastante.

[...] pra mim o que importa é eles conhecerem, quanto mais eles conhecerem e repertório eles tiverem, pra mim eu já estou satisfeita, porque eles não tem acesso a nada.



Fig. 15. Resultado de um dos trabalhos realizados na atividade de leitura de imagem da obra *The Bearer Irma* do artista Vik Muniz
Nota: Foto realizada pelo/a professor/a “L” em dezembro 2010.

Através desse relato, pode-se perceber que houve envolvimento dos/as estudantes, mas faltou valorizar um pouco mais as intervenções deles/as e promover um debate a partir dos sentimentos que estavam demonstrando. É possível que tenha ocorrido mais valorização da vida do que da obra do artista, e isso é frequente em atividades de leitura de imagem. A obra fala por si, por isso é importante exercitarem a percepção dos elementos que são utilizados na produção da significação.

A tentativa de aproveitar o que estava previsto no planejamento não funcionou, e a conexão entre Vik Muniz e Tarsila do Amaral não ficou clara. A atividade prática tornou-se um mero fazer, sem a possibilidade de ampliação da leitura.

“A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às ideias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e tantas outras.” (MARTINS, M. C., 2003, p. 54)

O/a professor/a “K” iniciou seu relato, falando a respeito dos problemas que teve para realizar a atividade no período de um mês, pois houve diversos contratempos. Aplicou a atividade para alunos/as da EJA, e como havia acabado de iniciar essa disciplina com a turma, optou por não abordar diretamente o artista Vik Muniz. Dessa forma, iniciou primeiramente com arte no Egito antigo e indicou aos/as alunos/as que prestassem atenção na abertura da novela *Passione* e que trouxessem sucata na seguinte aula. Trabalhou com a obra *Atlas (Carlão)*:

[...] eu desconhecia o artista, fiquei questionando o artista, trabalha duas coisas opostas, com lixo e com a comida, tem aquela imagem do prato de macarrão, outra com diamantes, a Monalisa de geleia de morango, com doce de leite, e derrepente trabalha com o lixo com reciclado, eu fiquei em conflito sabe, como que [...] o artista consegue trabalhar isso, [...] como que ele consegue e eu procurando respostas a respeito disso, não encontrei. Eu questionei muito isto, eu não vou levar estas imagens assim das comidas pra sala de aula não, porque vai abrir muito e eu tenho que fazer o *link* com o que eu já comecei, então eu só vou levar essas do lixo mesmo [...].

No começo do ano a gente planeja pro ano entendeu? Daí fica mais fácil.

[...] tinha que dar sequencia da minha aula anterior, passei o artista: quem ele era, o que ele fazia, o que ele deixou de fazer, mostrei lá a imagem e perguntei assim pra eles, meio que direcionei, qual a relação daquela imagem com a arte Egípcia. Eu disse assim gente se aproxime, vão até a televisão pra vocês observarem bem os detalhes, daí eles viram [...] que tinha papel higiênico, [...] pedaços de caixa, teclado, nem eu tinha observado que [...] tinha um teclado de computador.

Eu pedi gente vão falando o que vocês, estão observando [...] Coisas que eles perceberam: professora, mas eles estão carregando tudo isso de lixo, mas olha a barba dele está bem feita, [...] então eles perceberam que ali tinha uma pessoa asseada, estava carregando o lixo, mas estava até bem trajada, [...] que dava pra eles perceberem, [...] não era um mendigo. [...] uma pessoa simples, mas estava bem cuidada, a barba, o cavanhaque, bem feitas, daí eles já associaram lá com o que eu havia falado, do cavanhaque Egípcio, que cavanhaque trançado significava, Faraó morto, cavanhaque liso significava Faraó vivo, então eles associaram essa parte com os escravos Egípcios, que 99% do povo Egípcio era escravo do Faraó.

[...] então saiu aquelas coisas assim, achei muito estereótipo, eu queria uma coisa assim mais criativa, sinceramente, acho que eu falhei ali, na hora de explicar pra eles, porque eu fiquei assim me podando, pra não direcionar [...] [...] pedi, então pra eles utilizarem, aquele material que trouxeram e fazerem algo criativo com relação a arte Egípcia e com relação a nossa atualidade, só que antes eu comentei sobre a importância do lixo reciclado, então o que acontece nos tempos de hoje, que todo mundo tem que reciclar lixo [...]



Fig. 16. Resultado de um dos trabalhos realizados na atividade de leitura de imagem da obra *Atlas (Carlão)* do artista Vik Muniz
Nota: Foto realizada pelo/a professor/a “K” em dezembro 2010.

Esse relato evidencia o quanto foi difícil conciliar ou deixar de lado o conteúdo programado. Qual o motivo dos/as professores/as estarem tão ligados/as ao programa? E mais uma vez percebe-se que a conexão entre o conteúdo planejado - Arte no antigo Egito - e a obra de Vik Muniz não funcionou. Freire (1996, p. 90) afirma,

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele profissional ensina.

Através da atividade prática, houve uma apropriação da obra de arte de forma vazia, o fazer por fazer fantasiado de arte, mascarando a falta de leitura e de conhecimento das obras. Não houve um sentido para associar Egito antigo com a obra de Vick Muniz. Dessa forma, percebe-se o quanto, na atualidade, é frequente vermos “[...] trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, [...] que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer.” (MARTINS, M. C., 2003, p. 54).

Nota-se, por parte desse/a professor/a, uma forma mais fechada de relação com a obra e com os/as alunos/as, uma vez que houve interpretações interessantes dos/as estudantes que não foram levadas adiante. O fato de perceberem que o lixo era carregado por uma pessoa bem cuidada é um dado muito importante para a leitura dessa obra. Faltou diálogo com os/as estudantes e com a obra de arte.

De um modo geral, houve insegurança por parte do grupo de professores/as ao realizar a atividade. Acredita-se que isso tenha ocorrido pelo fato do próprio grupo ter percebido que muitas leituras são uma mera imposição do conhecimento ou interpretação do/a professor/a. Isso é algo positivo, pois, ao demonstrarem descontentamento com aquilo que estão habituados/as a fazer, significa que desejam buscar outras formas para realizá-lo.

Também é possível atribuir a maior parte dos/as professores/as uma dificuldade em debater com os/as estudantes, em estimular suas percepções e valorizar o que estavam sentindo em relação à obra. Faltam subsídios para realização da leitura, demonstrando dificuldade em fazer uma conexão entre as informações sobre a obra, a vida do artista, sua própria interpretação da obra e a interpretação dos/as estudantes.

Essa postura revela o quanto os/as professores/as possuem dificuldades em promover “[...] ambiente dialógico, o maior obstáculo parece ser a resistência dos educadores ao diálogo.” (MATTAR, 2010, p. 104), e também o quanto são temerosos/as em caminhar pelo incerto, pois a leitura de imagem

[...] produz um momento que não se segue por um território demarcado. É um exercício no qual o professor não sabe que respostas virão, pois lidará com a argumentação e a plausibilidade das interpretações e o nível do pensamento estético dos alunos. (CAPRA, 2007, p. 150)

Somente um/a professor/a estabeleceu um objetivo a ser perseguido na leitura e encaminhou de forma dialógica. A maior parte dos/as professores/as partiu do pressuposto de que a leitura só pode ocorrer sem sua intervenção e sem um prévio objetivo, “não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu.” (FREIRE, 1987, p. 166).

É possível que essa atitude tenha surgido em virtude dos/as professores/as estarem buscando uma nova forma de conduzir a leitura, pois as conversas, durante o

grupo focal, impulsionou-os/as a constatar que a leitura se efetiva quando existe a busca da significação, pois “significar implica, portanto, apreender os sentidos que extrapolam a representação”. (CAMARGO, 2011, p. 207), e esses sentidos são produzidos a partir de cada pessoa e não da imposição de alguém.

4.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E O OLHAR DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE A LEITURA DE IMAGEM

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) de arte, na medida do possível, foram construídas juntamente com os/as professores/as da disciplina. Do ano de 2004 a 2006 foram promovidos diversos encontros para delinear o percurso desse documento. Seu lançamento ocorreu em 2008, mas, no ano anterior, o texto passou por debates junto a especialistas e a equipe da SEED.

Esse documento “[...] defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento”, sendo que a prática pedagógica aponta “[...] na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.” (DIRETRIZES, 2008, p. 21). Essa diretriz considera que o currículo promove a construção do conhecimento, considerando tanto o aspecto científico quanto a “[...] experiência e interesses dos alunos.” (p. 19).

Por outro lado, percebe-se que as relações de conteúdos para o ensino fundamental e médio, sugeridas no anexo das diretrizes (2008), acabam direcionando os planejamentos dos/as professores/as para o mero cumprimento dos temas para cada série, inclusive, na abordagem pedagógica e nas expectativas de aprendizagem a experiência dos/as estudantes não é mencionada.

O contexto dos/as estudantes na prática pedagógica é considerado nas diretrizes (2008) como um ponto de partida, pois o conhecimento promove a modificação, a transformação ou a reapropriação. Sendo assim, o contexto torna-se um meio de aproximar o/a estudante do conhecimento científico de forma mais significativa e, ao mesmo tempo, determina a superação do já conhecido.

Esta pesquisa também considera fundamental o contexto dos/as estudantes no processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, aproxima-se dos/as professores/as no intuito de perceber a forma como realizam ou se fazem essa

aproximação. Em virtude da importância do tema, haverá, na próxima parte deste capítulo, uma abordagem mais específica.

As diretrizes (2008, p. 23) consideram que a arte é capaz de “[...] contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos.” Dessa forma, existe uma supervalorização do ensino da arte, o que não ocorre no contexto das aulas, pois se vê a maior parte dos/as professores/as trabalhando em péssimas condições, sem salas adequadas e sem materiais apropriados. Infelizmente, a valorização do ensino da arte ocorre apenas no campo teórico.

Em princípio, teve-se a impressão de que as diretrizes (2008) fariam uma importante contribuição na minimização da polivalência, ainda tão frequente nas aulas de arte, em que professores/as de uma área específica acabam ministrando aulas de todas as áreas. Não que isso não seja possível, mas, na maioria dessas práticas, vê-se uma mera reprodução de receitas apenas para cumprir com uma exigência da lei.

[...] o professor trabalhe a partir de sua área de formação (artes visuais, música, teatro e dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de arte, nas quais tiver algum domínio. (DIRETRIZES, 2008, p. 54)

Sugerir que o/a professor/a faça conexões com as outras áreas na medida do possível pode gerar um trabalho mais qualificado. Mas exigir que essa conexão faça parte da rotina das aulas torna-se perigoso, uma vez que a formação dos/as professores/as é específica e isso inviabiliza ou desqualifica o trabalho para todas as áreas. Porém, quando se refere aos conteúdos, as diretrizes (2008, p. 63) afirmam que a prática pedagógica deve articular as quatro áreas.

O objetivo do ensino da arte nas diretrizes (2008, p. 56) pretende produzir novas formas de perceber e interpretar não somente a arte, mas também o próprio mundo, “[...] educar os alunos em arte é possibilitar-lhes um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além das aparências, com a criação de uma nova realidade, bem como a ampliação das possibilidades de fruição”.

Apropriando-se das ideias de Vázquez (1978)¹⁹, as diretrizes (2008, p. 56) apontam que a metodologia, a seleção dos conteúdos e a avaliação devem ser abordadas sob a perspectiva da “arte como forma de conhecimento; arte como ideologia; arte como trabalho criador”.

A arte como forma de conhecimento, nas diretrizes (2008, p. 57), permite saber sobre a realidade do/a criador/a, bem como seu contexto histórico e social. O objeto da arte possibilita a construção de “[...] ideias, conceitos universais, concepções de mundo [...]”.

A arte como ideologia refere-se ao discurso que permeia a arte erudita, popular e a indústria cultural, sendo que a escola pode favorecer o debate acerca do quanto esses discursos interferem na vida de todas as pessoas, agindo na perda da autonomia.

A arte como trabalho criador torna possível uma ação não somente em relação a uma dada matéria, mas o criar e recriar suas próprias posições perante o mundo. Dessa forma, a experiência da criação, na escola, possibilita ao/a estudante o domínio de “[...] todo processo produtivo do objeto [...].” (DIRETRIZES, 2008, p. 62).

No que se refere aos conteúdos, as diretrizes (2008, p. 63) definiram três eixos: “elementos formais, composição, movimentos e períodos”. Esses são denominados “conteúdos estruturantes” e considerados “[...] conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de arte”.

Quanto à organização pedagógica, as diretrizes (2008, p. 70) consideram três momentos:

Teorizar: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, bem como, desenvolva um trabalho artístico para formar conceitos artísticos

Sentir e perceber: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte

Trabalho artístico: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

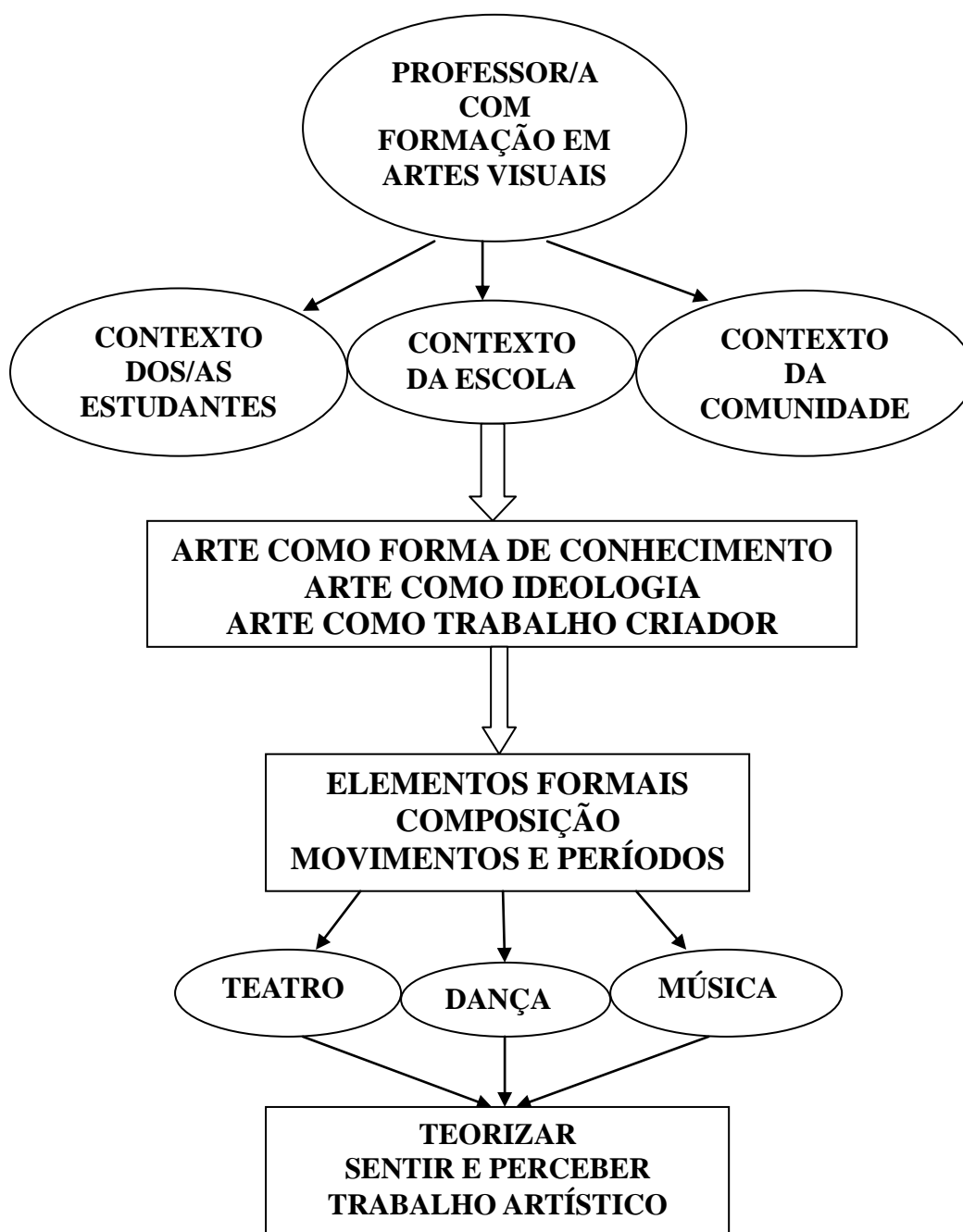
19 VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Os três momentos da organização pedagógica articulam-se com os conteúdos estruturantes e esses devem articular entre si e entre as outras áreas (artes visuais, teatro, música e dança), exigindo por parte do/a professor/a um conhecimento que não se encontra em graduações de arte e tampouco nas capacitações.

Talvez seja possível afirmar que as diretrizes (2008) consideram a articulação entre as áreas mais importante do que a articulação entre os conteúdos estruturantes ou a tríade da organização pedagógica, pois os exemplos e a ênfase entre as áreas são ressaltados em diversos momentos.

Supondo que um/a professor/a tenha formação em artes visuais, de acordo com as diretrizes (2008), teria que fazer, no mínimo, esse percurso:

QUADRO 25 - POSSÍVEL PERCURSO DOS/AS PROFESSORES/AS COM OS PRESSUPOSTOS DAS DIRETRIZES (2008)



FONTE: Elaboração da autora a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008)

A dificuldade em realizar esse percurso pode ser encontrada em diversas situações, porém ressaltou-se a polivalência que gera a impossibilidade de fazer as articulações, mantendo a qualidade do ensino. Diversas dificuldades podem ser apontadas, como a falta de ambiente apropriado para a realização das aulas e, se as quatro áreas precisam ser contempladas, então, todas as escolas necessitam de quatro

salas para a realização das aulas. O fato é que a maioria das escolas não possuem sequer uma sala adequada para a disciplina.

Como afirma Freire (1996, p. 45), “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” O espaço físico reservado para as aulas de arte revela o valor que é dado a essa disciplina. Uma diretriz por si só não tem condições de emitir juízo de valor somente pelas informações escritas, logo, torna-se imprescindível um local apropriado para a realização e efetivação do que consta nas diretrizes (2008).

Como esta pesquisa centra-se na leitura de imagem, realizou-se no grupo focal uma aproximação das diretrizes (2008) junto aos/as professores/as, sugerindo uma análise de como o trabalho de leitura de imagem pode encontrar subsídios nesse documento. As diretrizes (2008) são fundamentadas pelas teorias críticas, pois, conforme Silva, T. (2010, p. 30), essas teorias colocam

[...] em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Nesta pesquisa, não se pretende defender ou questionar a teoria de currículo que embasa as diretrizes (2008), mas analisar como o/a trabalho/a do professor/a encontra subsídios para atuar com a prática da leitura de imagem.

Foi proposto aos/as três professores/as que não iriam realizar atividade de leitura de imagem junto aos/as estudantes, por estarem trabalhando fora da sala de aula, que fizessem a leitura das diretrizes (2008) e, posteriormente, partilhassem com o grupo para que todos/as tivessem noção do quanto podem buscar respaldo nesse documento.

O/a professor/a “H” não compreendeu a atividade e acabou realizando uma tarefa fora da proposta de análise específica da leitura de imagem junto às diretrizes (2008). Dessa forma, serão consideradas nesta pesquisa somente as análises de dois/duas professores/as.

O/a professor/a “J” trouxe ao grupo suas dificuldades para realizar essa atividade, falou acerca dos conteúdos estruturantes e que estes não oferecem meios para uma leitura de imagem mais significativa, “[...] eu já li 2, 3 vezes as diretrizes e estou lendo outra vez, para a interpretação da imagem não tem elementos que ampare o professor”.

O/a professor/a “D”, com relação à leitura de imagem nas diretrizes (2008), considerou,

[...] vi que não tem em nenhum lugar um subtítulo ou uma parte que seja direcionada a leitura de imagem, mas tem vários momentos que eles comentam sobre, então eles dão entre aspas subsídios pra gente fazer leitura, mas depende de quem está lendo, interpretando se vai entender isso. [...] Quando eles colocam os elementos formais nos conteúdos estruturantes [...] isso já pode ser uma diretriz pra começar a fazer leitura [...].

Os/as professores/as que analisaram as diretrizes (2008) tiveram dificuldade para perceber que a leitura de imagem é contemplada de forma específica no encaminhamento metodológico com o título *Sentir e perceber*, porém a explanação desse item é tão sucinta que não foi percebida pelos/as professores/as.

Com relação ao trabalho do/a professor/a, o mesmo item propõe que sua função é

[...] possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social. (DIRETRIZES, 2008, p. 71).

Em seguida, fala a respeito da indústria cultural e o quanto ela interfere nas produções artísticas. Em virtude dos/as professores/as não se aterem ao referido item, talvez seja possível constatar que essas informações são insuficientes para nortear seu trabalho em sala de aula.

O fato das diretrizes (2008) terem sido elaboradas com a participação dos/as professores/as não justifica a falta de acompanhamento da sua efetivação; percebe-se que pode existir uma incoerência entre sua elaboração e sua compreensão.

Conforme afirma Silva, T. (2010, p. 15), o currículo tem a capacidade de "nos tornar o que somos". Nesse sentido, o currículo norteia as bases da formação da

concepção de arte que o/a estudante terá e também a forma como esse irá relacionar-se com as imagens que o/a rodeiam. Torna-se importante preocupar-se com a aplicabilidade do currículo e não somente com a elaboração desse documento.

As diretrizes (2008) são um documento importante para nortear o trabalho dos/as professores/as, mas a falta de estrutura das escolas, a falta de orientações mais específicas sobre sua aplicabilidade em sala de aula e a ausência de capacitações que possam fornecer subsídios concretos para sua efetivação acabam tornando esse documento relevante apenas no campo teórico.

4.3 ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADE JUNTO AOS/AS PROFESSORES/AS

Os dados coletados em 2011 tiveram o intuito de impulsionar o/a professor/a a aproximar-se do contexto cultural dos/as estudantes e estabelecer uma conexão com o conhecimento de arte, realizando alguma atividade junto aos/as estudantes com o objetivo de averiguar como e se é possível vincular o repertório imagético dos/as discentes à leitura das obras de arte.

Cada professor/a efetuou uma investigação na escola ou em uma turma específica para se aproximar do repertório cultural dos/as estudantes, e o/a próprio/a professor/a criou uma situação para perceber o que os/as estudantes costumam "ver". A partir dessa "coleta", o/a professor/a optou por uma ou várias imagens que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes e buscou um meio de conectar o que eles/as veem com as obras de arte.

Em virtude das mudanças ocorridas na SEED, em 2011, a equipe técnico-pedagógica da disciplina de arte não pode intermediar na continuidade do grupo focal. Então, fez-se um convite, por endereço eletrônico, aos/as integrantes do grupo realizado em 2010, que tivessem interesse e disponibilidade em dar continuidade ao processo. Prontificaram-se 3 pessoas: os/as professores/as "A", "B" e "K". Durante o processo, houve desistência por parte do/a professor/a "K", pois trabalha em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) e sua atuação passou a ser somente na modalidade individual, impossibilitando a aplicação da atividade junto aos/as estudantes.

Essa segunda etapa deu-se prioritariamente por endereço eletrônico e dependeu da forma como cada professor/a encaminhou suas buscas. Para a efetivação desse acompanhamento, organizaram-se as seguintes etapas:

1ª - Convite por endereço eletrônico aos/as participantes do grupo focal realizado em 2010;

2ª - Os/as professores/as que aceitaram o convite enviaram o planejamento anual da disciplina de arte;

3ª - Compreensão da rotina do/a professor/a através do envio de questionário (O roteiro das perguntas consta no anexo IV - Questionário I);

4ª - Conversa sobre o contexto do/a estudante através do envio de questionário (O roteiro das perguntas consta no anexo IV - Questionário II);

5ª - Conversa relacionando o que o/a professor/a disse sobre o contexto do/a estudante e o planejamento;

6ª - Realização de atividade com o objetivo de perceber o repertório imagético dos/as estudantes. Após realização da atividade, o/a professor/a respondeu um questionário (O roteiro das perguntas consta no anexo IV - Questionário III);

7ª - Realização de atividade com o objetivo de conectar imagens do repertório imagético dos/as estudantes com obra de arte. Após realização da atividade, o/a professor/a respondeu um questionário (O roteiro das perguntas consta no apêndice IV - Questionário IV);

8ª - Encontro para finalização e agradecimento pela participação e prontidão dos/as professores/as.

O acompanhamento das atividades junto aos/as professores/as “A” e “B” ocorreu de março a dezembro de 2011. Ao longo desse ano, houve dificuldades para a realização da atividade, pois a rotina dos/as participantes é bem dinâmica, já que trabalham em várias escolas, séries e realidades diferentes. Mas demonstraram disposição em colaborar com a pesquisa.

O/a professor/a “A” trabalhou, em 2011, em duas escolas do estado, totalizando 44 h/a, para 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries e EJA, e em escola particular lecionou 5h/a. O/a professor/a “B” trabalhou em duas escolas do estado, cumprindo 20 h/a na capacitação para professores/as e 16 h/a no 1º ano do ensino médio, e 10 h/a em escola

particular e algumas aulas particulares em seu ateliê.

Com uma carga horária de 49 e 46 h/a, dividindo-se entre três instituições com realidades e faixas etárias totalmente diferentes, como um/a profissional consegue atualizar-se? É possível levar em conta o contexto dos/as estudantes em meio a uma rotina sobrecarregada permeada por realidades tão distintas? Mediante essa rotina um tanto árdua, percebe-se que os/as dois/duas professores/as demonstram entusiasmo pela educação e o/a participante “A” encontra disponibilidade para realização de cursos.

Com relação à especificidade da prática pedagógica, o/a professor/a “A” afirmou que costuma planejar as aulas bimestralmente a partir do conteúdo sugerido pelas diretrizes (2008), através de imagens, técnicas e repertório dos/as estudantes. No que se refere à rotina para o desenvolvimento da aula, considerou:

[...] minha metodologia está bem clara para eles, sempre converso sobre o assunto especulando o território deles (sempre que é viável, às vezes o conteúdo não permite), após apresento os conceitos, na sequência vem as imagens, uma produção e debate sobre os resultados.

Quanto ao preparo das aulas, o/a professor/a “A” ressaltou sua frequente busca em livros, exposições, teatro, cinema, participação em cursos e habitualmente procura alternativas para adaptar o conteúdo a cada turma. E, ao final dos trabalhos realizados em sala, procura dialogar a respeito dos resultados alcançados, ressaltando os objetivos expostos no início do processo.

O/a professor/a “B”, acerca de sua prática pedagógica, afirmou que, normalmente, realiza um plano de trabalho no início do ano, traçando as linhas que irá seguir durante os trimestres. Assim, define os/as artistas, as atividades e o encaminhamento, sendo que, semanalmente, examina a proposta, seleciona materiais, vídeos, imagens e elabora atividades.

Ao responder sobre sua rotina em sala de aula, descreveu:

[...] ao chegar já indico o que vai ser feito, avaliado, visto, etc. A partir daí realizo a explicação teórica, abro para discussão do tema, visualizamos imagens ou vídeos, ou faço exemplo no quadro. Partem para a atividade prática, se for essa a proposta, ou realizam a atividade em grupos. Costumo passar de carteira em carteira durante as aulas para acompanhar a produção, tirar dúvidas e conversar com cada aluno individualmente. O que dificilmente faço é a chamada, todos os minutos são preciosos para trabalhar

os conteúdos, essa burocracia não me atrai, apesar de ter consciência da necessidade do registro da frequência.

Sobre o preparo das aulas, o/a professor/a “B” considerou a leitura sua principal fonte. Quanto aos trabalhos realizados pelos/as alunos/as, normalmente, são corrigidos em casa ou na sala de aula, dependendo do tipo de atividade, e há esclarecimentos no momento da entrega.

De um modo geral, pode-se considerar que os/as professores/as “A” e “B” procuram avaliar suas aulas com frequência, buscando informações em diversas fontes, analisando se os objetivos estão sendo atingidos e fazem *feedback* durante o processo e ao final deste com os/as estudantes. O/a professor/a “B” demonstrou dificuldades em administrar o tempo.

O planejamento foi solicitado com o intuito de perceber se esse revela alguma preocupação por parte dos/as professores/as com relação ao contexto do/a estudante. O/a professor/a “A” enviou um planejamento (Anexo I) em que o contexto não era contemplado, porém, nas perguntas (questionário II) acerca do contexto, respondeu que o considera importante. Quando houve esse questionamento, o/a professor/a informou que enviaria outro planejamento e considerou que o primeiro era praticamente uma cópia das diretrizes (2008).

O segundo planejamento (Anexo II) do/a professor/a “A” e as considerações em relação a sua prática pedagógica mostraram de forma bem tímida o interesse pela aproximação ao contexto dos/as estudantes. O/a professor/a “B” demonstrou coerência entre a resposta sobre o contexto dos/as estudantes e o planejamento, mas, ao responder sobre sua prática pedagógica, o contexto não foi mencionado.

QUADRO 26 - EXCERTOS DO QUESTIONÁRIO REALIZADO
COM OS/AS PROFESSORES/AS SOBRE O CONTEXTO
DOS/AS ESTUDANTES

PERGUNTA	PROFESSOR/A “A”	PROFESSOR/A “B”
Para você o que seria o contexto do/a estudante?	[...] conhecimento adquirido pelo convívio cultural da sua família [...], princípios religiosos, a literatura, rotinas, ambiente, suas próprias vontades e curiosidade [...]	O contexto do estudante [...] contempla a região que mora, a escola que estuda, a que grupos/etnia pertence, faixa etária, qual sua cultura, etc.
Em suas aulas você costuma levar em consideração o contexto do/a estudante?	[...] de um modo geral sim, [...] só que [...] fica superficial porque não temos tempo para ouvir a todos, mas dá pra realizar um bom início de conteúdo.	De certa forma sempre busco saber como é o perfil do aluno e informalmente com eles, vamos conversando para compreender melhor sua realidade. Minha prática pedagógica é voltada para o aprendizado do aluno, deste modo, identificar seu contexto, trabalhar com questionamentos sobre sua realidade e demonstrar que a educação é o caminho para mudar a situação atual, [...]
Como você imagina que é o contexto dos/as seus/suas alunos/as? Quais elementos você tem sobre o contexto dos/as seus/suas alunos/as?	Em relação à 8ª séries – o contexto é bastante eclético, porém entre alguns apresentam afinidades. Assuntos – profissão - futuro promissor; beleza; moda; música; cinema; quando veem algo de arte já trazem alguma coisa pra sala [...] Procuro ter um pouco de tudo e busco o universo deles e trago todos para a história da arte com essa mescla de assuntos. [...] Mas acho que eles interpretam muito bem.	[...] temos tantas particularidades que não é possível entender e saber de toda essa diversidade. Os alunos têm experiências que muitas vezes os docentes não vivenciaram, principalmente se o professor não teve contato com o ambiente, a região que eles vivem. Eles têm que superar tantos desafios, tantos problemas e dificuldades nas suas casas, no trabalho muitas vezes, que não fazemos nem ideia. [...] procuro saber sobre o contexto deles, através de conversas e trabalhos realizados pelos próprios alunos [...].

Na escola em que você trabalha (essa em que você enviou o planejamento), considera o contexto do/a estudante importante?	[...] a escola tem como referencia metodológica o autor Gasparim e usamos no inicio dos conteúdos o repertório do aluno [...].	[...] a escola sempre procura nos deixar a par da situação de alguns alunos que precisam de algum apoio, que estão passando por alguma situação difícil, etc durante as reuniões pedagógicas. O PPP apresenta sim essa preocupação. [...].
--	--	--

FONTE: Elaboração da autora a partir do questionário aplicado aos/as professores/as participantes do acompanhamento da atividade (2011).

De um modo geral, é possível considerar pelas respostas dos/as professores/as que faltam subsídios para que possam aproximar-se do contexto dos/as estudantes. Os/as professores/as demonstram conhecimento da importância do contexto, mas existe uma dificuldade na efetivação. Para Freire (1996, p.123)

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa.

O contexto não é apenas um pretexto para aproximar o conhecimento científico do conhecimento empírico dos/as estudantes. Partir desse pressuposto é ignorar “[...] a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo.” (FREIRE, 1996, p. 123). O conhecimento, independente de ser científico ou empírico, é histórico e passou e passa frequentemente por transformações.

Dessa forma, existe a inteligência de mundo de cada pessoa e essa se transforma, dependendo da maneira como o conhecimento é construído. Sendo assim, é necessário “[...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 1996, p. 124).

Ao considerar o contexto dos/as estudantes, as diretrizes (2008, p. 30) ressaltam:

[...] não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

Como a própria diretriz (2008) afirma que todos/as são produtores/as de conhecimento, então, na escola, esse conhecimento é construído no e pelo contexto dos/as estudantes. Percebe-se, pela resposta dos/as professores/as, que o conteúdo é prioritário e, quando possível, faz-se algum tipo de conexão com o mundo dos/as alunos/as. Ficou evidente que a escola revela situações problemas dos/as estudantes, mas como essas situações são colocadas em prática? De que forma o conjunto da escola lida com o conhecimento dos/as estudantes? Somente os/as professores/as são responsáveis pelo contexto?

É possível afirmar que faltam meios para que os/as professores/as possam de fato se apropriar do contexto imagético dos/as alunos/as; o debate e estudo desse tema precisam abranger não somente a comunidade escolar, mas todas as instâncias envolvidas com a educação. Será que o contexto de cada escola é levado em consideração pela SEED?

Após responderem o questionário sobre o contexto e o planejamento, os/as professores/as realizaram uma atividade com o objetivo de se aproximarem ao contexto imagético dos/as estudantes. Enviou-se, por endereço eletrônico, um breve texto mostrando o quanto as imagens permeiam o cotidiano e o quanto interferem na vida das pessoas de um modo geral. Dessa forma, os/as estudantes poderiam trazer para a sala de aula imagens que despertassem seus interesses.

Essas imagens poderiam ser em qualquer tipo de suporte ou meio: vídeos, TV, fotos, jornais, capa de caderno, objetos, revistas, estampas, broches, logomarca, capa de CD, símbolos, *sites*, enfim, alguma imagem do cotidiano para que pudesse haver um olhar mais crítico sobre a mesma. O/a professor/a ficou a vontade para ver a forma de realizar essa atividade, pois o importante era permitir que as imagens dos/as estudantes adentrassem a sala de aula, promovendo não somente sua leitura, mas, principalmente, o contexto imagético dos/as alunos/as.

Fez-se uma orientação para que, após a realização dessa atividade, houvesse contato com a pesquisadora, pois a última etapa seria uma continuidade.

Após a aproximação do mundo imagético dos/as estudantes, os/as professores/as responderam algumas perguntas com o propósito de esclarecerem os procedimentos utilizados e a viabilidade dessa atividade em sala de aula.

Com relação à forma como a atividade foi realizada, o/a professor/a “A” relacionou os passos:

- 1 – Pensei junto com eles em imagens que fazem parte do tempo em que eles estão vinculados
- 2 – Discutimos se essas imagens eram novas ou já eram velhas imagens que passaram por reformulações.
- 3 – Eles trouxeram para sala a imagem de seu gosto e a história da imagem contrapondo sua evolução, modificação etc.
- 4 – Fizemos um debate onde puderam conceituar e defender a imagem em questão.

O/a professor/a “B” relatou: “Solicitei a eles que trouxessem uma imagem, de qualquer tipo de mídia, mas que tivesse algum motivo especial para escolha, alguma afinidade, interesse ou preferência pela imagem”.

Comparando as duas formas de abordagem, o/a professor/a “A” explorou esse momento de forma dialógica com os/as estudantes, houve diversos debates, enquanto o/a professor/a “B” teve muitos problemas com o tempo, sua rotina se tornou difícil, então, acelerou para conseguir vencer as etapas.

Ao serem questionados/as sobre a facilidade ou dificuldade em se aproximarem do contexto imagético dos/as estudantes, o/a professor/a “A” revelou: “Foi mais fácil pra eles porque estavam bem à vontade, mas a atividade gerou bastante incógnita e discussões.” Já o/a professor/a “B” afirmou: “Grande parte dos alunos trouxe a imagem e essa atendia o critério da escolha.” A dificuldade do/a professor/a “A” demonstra o quanto ele/a permitiu que os/as estudantes revelassem seu contexto, enquanto o/a professor/a “B” preocupou-se com a mera realização da tarefa.

Sobre as situações que possam ter atrapalhado o processo de aproximação, o/a professor/a “A” considerou: “1 - Respeitar e entender o gosto de um e de outro; 2 - Entrelaçar ou alinhar o conteúdo ao universo deles, pois abre muito.” O/a Professor/a “B” disse que “Talvez a falta de entendimento de alguns, ou falta de interesse, pois

poucos não trouxeram e tiveram que pegar imagens de revistas que eu levei para a sala”.

A dificuldade apontada pelo/a professor/a “A” é pertinente a quem está tentando se aproximar do contexto, pois não é possível prever os acontecimentos e o desenvolvimento da aula depende das questões trazidas pelo grupo. Lidar com o inesperado não é tarefa fácil, principalmente, porque essa aproximação do contexto era uma situação nova tanto para o/a professor/a quanto para os/as alunos/as.

Talvez seja possível afirmar que o/a professor/a “B” não tenha conquistado o interesse dos/as estudantes para participarem da atividade e também houve um equívoco de sua parte uma vez que o maior número das imagens selecionadas foi de revistas.

Com relação aos pontos positivos e negativos desse processo de aproximação, o/a professor/a “A” manifestou como positivo a dinamicidade que propicia “[...] mais participação e envolvimento por parte deles e de certa forma apreendem mais e pesquisam mais, pois são eles que ‘vão dar a aula’”. E a fragilidade está no processo que permite “[...] abertura de um leque gigantesco de informações, porque o professor não sabe o que vem pela frente”.

A percepção do/a professor/a “A” demonstra o quanto essa atividade permitiu acesso ao contexto dos/as estudantes, o que diferencia de uma aula em que o conteúdo centra-se no/a professor/a. A aproximação do contexto transgride o conhecimento centrado no/a professor/a, favorecendo o diálogo e exigindo flexibilidade.

O/a professor/a “B” trouxe como ponto positivo o fato de “[...] perceber quais são as preferências dos alunos, em relação a bandas, produtos e propagandas veiculadas atualmente.” E como negativo “[...] a dificuldade de reconhecer as mensagens contidas nas imagens”.

O que o/a professor/a “B” traz como ponto positivo favorece a conexão entre as preferências dos/as estudantes e os conteúdos escolares, facilitando o envolvimento e interesse pelo assunto. A dificuldade encontrada torna-se um diagnóstico do quanto a leitura de imagem precisa ser trabalhada, pois as imagens do cotidiano são “consumidas” sem uma interpretação prévia.

Quanto ao interesse dos/as estudantes em mostrar suas imagens, o/a professor/a “A” percebeu que alguns/mas tiveram dificuldade “[...] não queriam mostrar sua imagem para não ser questionado ou ridicularizado enfim coisas da idade deles o que deu bastante trabalho.” É possível que essa situação se agrave quando a escola não costuma valorizar o contexto; o fato de ser algo novo pode resultar em intimidação, que pode ser superada com o tempo. Mas é necessário haver respeito aos limites de cada pessoa.

Já o/a professor/a “B” não encontrou dificuldade “[...] todos mostravam suas figuras e queriam falar da sua escolha.” Quando se trata do contexto, as situações se diferenciam, e não existe receita de como fazer. Cada grupo e cada pessoa irão reagir de forma imprevisível.

Ao responder sobre o que consideram primordial para que a aproximação do contexto seja possível, ambos/as professores/as trouxeram questões fundamentais. O/a professor/a “A” ressaltou: “O professor deve ser pesquisador, ficar atento ao universo adolescente, ter aproximação com os alunos e levar a aula mais informal. Acredito que nesta atividade se usasse uma formalidade dificultaria essa aproximação”.

O/a professor/a “B” apontou como essencial, “Mais tempo para trabalhar as imagens, questioná-los mais, e apresentar outras imagens e fazer com eles as relações, assim poderiam ampliar seu repertório visual e vocabulário para explicar as relações e seus significados”.

As experiências vividas por esses/as professores/as proporcionam uma reflexão acerca de como a organização escolar interfere diretamente na prática pedagógica. Se as prioridades centram-se no cumprimento do calendário escolar e dos conteúdos formais, não haverá tempo para aproximação do contexto, pesquisas e ampliação das relações.

Quando questionados/as acerca da possibilidade de inserir o contexto dos/as estudantes na rotina estabelecida da escola, ambos/as consideram possível e importante, sendo que o/a professor/a “A” evidenciou que “[...] o envolvimento com o grupo gera mais trabalho.” Estaria a escola se privando dessa demanda? Ou existe uma forma de trabalhar tão arraigada que não permite mudanças? Outros questionamentos podem ser lançados a partir dessa questão, mas há algo que impede uma ação

diferenciada por parte da escola.

Ambos/as professores/as concordam que a aproximação do contexto dos/as estudantes possa ser realizada em outros momentos da aprendizagem. O/a professor/a “B” afirma, “Em todas as disciplinas essa aproximação se faz necessária, perceber que tem relação com o cotidiano deles, que faz parte do dia a dia e que pode ser aplicado, é muito mais significativo”.

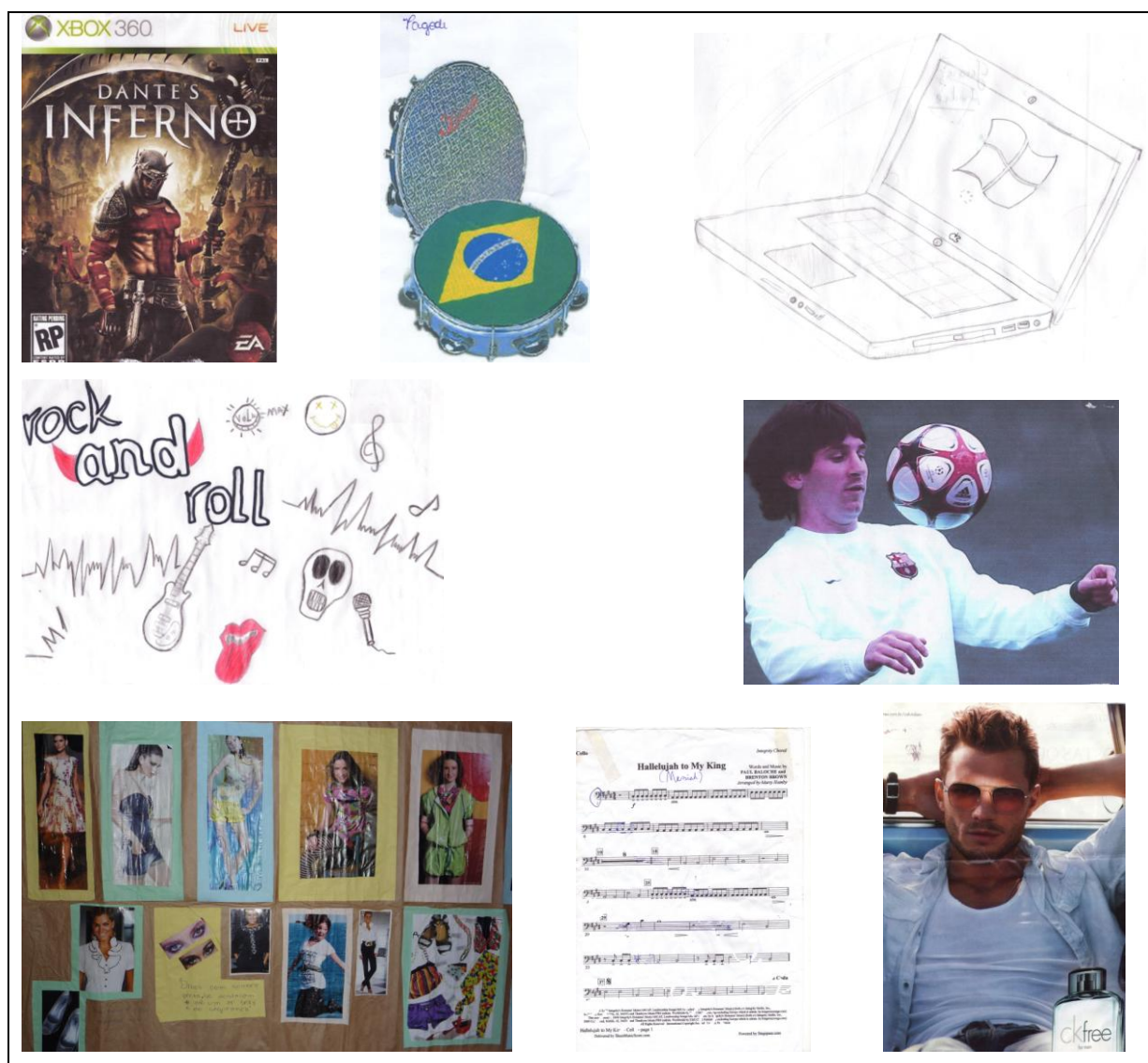


Fig. 17. Parte do resultado do trabalho realizado nas 8ª A, B e C - imagens que fazem parte do contexto dos/as estudantes.

Nota: Atividade realizada pelo/a professor/a “A” em 2011.



Fig. 18. Parte do resultado do trabalho realizado no 1º A, 1º B, 1º C e 1º D - imagens que fazem parte do contexto dos/as estudantes.

Nota: Atividade realizada pelo/a professor/a “B” em 2011.

As imagens selecionadas pelos/as estudantes foram principalmente de revistas. Talvez essa escolha não relacione a algo tão significativo do contexto, uma vez que se optou por imagens previamente determinadas. O objetivo da atividade era trazer prioritariamente imagens selecionadas do contexto e não optar pela imagem e posteriormente fazer a relação.

Na última etapa do acompanhamento da atividade, foi sugerida uma conexão na realização da leitura entre as imagens selecionadas do contexto dos/as estudantes e obras de arte, com o objetivo de realizar uma leitura comparativa. A forma de encaminhamento ficou a cargo do/a professor/a.

Ao finalizar a atividade, houve um questionário de 10 perguntas para esclarecer como a atividade foi realizada, sua viabilidade, as dificuldades apresentadas e uma avaliação. Aqui serão priorizadas as questões referentes aos procedimentos e o alcance dos resultados.

O/a professor/a “A” participou ativamente da pesquisa desde o início, mas, ao terminar a 6ª etapa, precisou interromper a atividade para finalizar um projeto solicitado pelo núcleo com as 8ªs séries. Como não estava previsto, acabou gerando um distanciamento entre as imagens selecionadas pelos/as estudantes e as obras de arte. Isso se evidencia na descrição dos procedimentos do/a professor/a “A”:

Primeiramente pedi a eles que transformassem seu cotidiano em uma obra de arte. Iniciaram a imagem com uma relação de coisas que fazem e veem todos os dias. A partir dessas anotações construíram a imagem (uma verdadeira obra de arte).

A leitura comparativa com a obra de arte foi a partir da imagem realizada pelos/as estudantes com a temática do cotidiano e não através de uma imagem que faz parte do cotidiano. Mas o/a professor/a “A” considerou a atividade de leitura comparativa importante, pois “[...] foram além dos elementos formais e chegaram à simbologia e aspectos históricos da obra”.

Em forma de seminário, os/as alunos/as do/a professor/a “A” falaram sobre a obra selecionada para comparar o motivo “[...] da escolha, quais os significados, as relações sociais da época, o contexto que a obra pode ser inserida na atualidade. Da mesma forma falaram da obra deles [...]”. Através das respostas do/a professor/a, foi possível perceber o quanto essa atividade tornou-se importante para valorização da produção dos/as estudantes.



Fig. 19. Imagem produzida por aluno/a na realização da etapa 7 da atividade de leitura comparativa de imagem.
Fonte: Professor/a “A”, 2011.



Fig. 20. Andy Warhol
3 garrafas de coca-cola
1962
Pintura polímera sintética e serigrafia sobre tela - 80 X 60 cm
Fonte: <http://www.adbranch.com/andy-warhols-coca-cola-paintings/>

A seleção para a realização da comparação foi a partir das obras de arte estudadas ao longo do ano. Percebe-se que a leitura comparativa deu-se prioritariamente pelo tema. O/a professor/a “A” avaliou “[...] nem todos conseguem fazer uma leitura aprofundada e relações mais amplas [...]”, considerando a necessidade de dar continuidade à atividade.

Na última etapa, o/a professor/a “B” solicitou aos/as alunos/as, as mesmas imagens selecionadas na etapa anterior e distribuiu pela sala diversos pôsteres de obras de arte, “[...] depois da dinâmica de agrupar e reagrupar suas próprias figuras conforme as suas similaridades, foi pedido que encontrassem algum elemento, tema, forma, etc. que tivesse relação com obras de arte disponibilizadas em sala de aula.”

A comparação da obra com a imagem do contexto do/a aluno/a foi realizada de forma escrita e os/as alunos/as responderam diversas perguntas sobre a imagem do seu contexto, sendo as 2 últimas perguntas acerca da obra escolhida e de que maneira poderiam ser associadas. Percebeu-se que, dos/as 142 alunos/as participantes,

muitos/as não responderam as duas últimas questões, apenas 59 fizeram a associação com a obra.

As associações foram diversificadas “[...] desde o interesse pelo tema, qualidade técnica, preocupação com o meio ambiente, composição, houve dificuldade de comparar obras com imagens muito tecnológicas e contemporâneas.” É possível que essa variedade na comparação tenha ocorrido pela dinâmica conduzida pelo/a professor/a, no início da atividade, entre as imagens do contexto dos/as estudantes.



Fig. 21. Imagem selecionada por aluno/a na realização da etapa 7 da atividade de leitura comparativa de imagem.

Fonte: Professor/a “B”, 2011



Fig. 22. Paul Gauguin
Passatempo "Arearea"
Óleo sobre tela - 1892
Museu D'Orsay - Paris

Fonte: <http://www.musee-orsay.fr>

O/a professor/a “B” percebeu que as imagens do cotidiano fizeram com que os/as alunos/as demonstrassem interesse pela atividade “[...] principalmente a observação mais atenta diante das obras, dos temas e do significado das imagens”.

Ambos/as professores/as demonstraram que o maior obstáculo foi o tempo. É possível que isso tenha gerado certo afastamento no momento das associações entre as imagens e as obras, uma vez que os/as estudantes demonstraram dificuldade, não realizando ou limitando-se somente ao tema. Como essa atividade exigia certo conhecimento de leitura de imagem, acredita-se que os/as professores/as poderiam estar mais próximos/as dos/as estudantes no sentido de perceber e atuar no momento da dificuldade ou em uma avaliação final.

É possível que essa aproximação mais significativa do contexto dos/as estudantes por parte dos/as professores/as poderia ser ampliada com o ato de escutar, e não somente ouvir “[...] algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 1996, p. 119).

A atividade de associação das imagens dos/as estudantes com as obras de arte não ocorreu de forma dialógica, mas isso não invalida a aplicação da atividade, pois o depoimento da avaliação geral da participação na pesquisa demonstra o quanto os/as professores/as refletiram e o quanto poderão modificar suas práticas pedagógicas. O/a professor/a “A” afirmou,

[...] consegui perceber durante o ano que participei ativamente para a sua pesquisa, quanto mais repertório cultural ou artístico o aluno tiver mais profunda será a leitura de imagem realizada por ele. Sendo assim saímos dos meros questionários induzidos pelo professor sem qualquer aprofundamento, pois acho que as questões são colocadas e/ou impostas pelo professor, que tem repertório suficiente na leitura de imagem, quem não tem são os alunos. Viabilizar a construção de repertório enriquece a leitura de imagem acredito e objetivo minhas aulas para essa complementação.

O/a professor/a “B”, ao avaliar sua participação na pesquisa, declarou:

Fazer parte de um estudo que promove a reflexão sobre nossa prática pedagógica, é muito importante porque nos motiva a melhorar o planejamento, quem realmente sai ganhando, são nossos alunos. Foi positivo também criar situações para conhecê-los melhor, compreender seu repertório visual, seus interesses, e perceber que as relações oportunizadas durante o processo, fizeram de alguma forma, refletir sobre o que foi mostrado e estudado, certamente agregando novos interesses e conhecimentos na vida deles. Certamente houve mudanças na forma de elaborar a leitura, principalmente, acredito que se mais professores tivessem participado da pesquisa, sairiam do senso comum, do comodismo, e sentiriam necessidade de estudar mais para preparar suas aulas.

O relato dos/as participantes demonstra o quanto o contexto dos/as alunos/as foi relevante e é possível que essa aproximação tenha proporcionado novas formas de relação. No início de 2012, o/a professor/a “A” entrou em contato por telefone, para compartilhar seus planos de realizar uma especialização e investigar a identidade dos/as alunos/as, pois percebeu como isso é importante no processo de ensino e aprendizagem.

A fala dos/as professores/as revelou que a prática pedagógica em relação à leitura de imagem necessita de transformações para atingir níveis mais significativos na interpretação. O fato dos/as professores/as terem buscado novas possibilidades de ação, no momento da mediação, denota o quanto as discussões no grupo focal influenciaram o questionamento das suas práticas.

Até mesmo a insatisfação demonstrada no grupo focal pelos/as professores/as, com o resultado obtido na atividade de leitura, reflete o desejo de superar a condição a que estão submetidos/as. Esse exercício reflexivo provocou atitudes de insegurança, descontentamento, dúvida, enfim, as certezas foram substituídas pelos questionamentos. Essa pode ser a premissa na busca de novos posicionamentos.

As vozes desses/as professores/as demonstraram que estão preocupados/as em cumprir com o planejamento, independente do nível de aprendizagem dos/as estudantes; dar conta do conteúdo dentro do prazo estipulado pelo calendário escolar torna-se o principal objetivo. Quando isso ocorre, o processo de ensino e aprendizagem fica em segunda instância, pois o cumprimento da demanda burocrática se torna mais importante, gerando o esvaziamento da prática docente.

A leitura realizada pelos/as professores/as das diretrizes (2008) enfatiza a percepção da dicotomia entre a teoria e prática. Se esse documento foi realmente elaborado pelos/as professores/as por que os/as mesmos/as não encontram fundamentos para a prática da leitura de imagem? Se o ensino da arte é tão valorizado nesse documento, qual seria o motivo dessa valorização não se propagar no cotidiano das escolas e das aulas de arte?

A dificuldade demonstrada pelos/as professores/as, no acompanhamento da atividade durante o ano de 2011, denota o quanto o contexto dos/as estudantes é ignorado no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o esforço dos/as professores/as “A” e “B”, no alcance da aproximação com os saberes trazidos pelos/as estudantes, evidenciou a potencialidade que o contexto tem para com o processo de ensino e aprendizagem. Mas, para que o contexto dos/as estudantes seja incluído na prática pedagógica, torna-se necessário reinventar não somente novas formas de abordagem da atividade de leitura de imagem, mas ações que envolvam toda a comunidade escolar como partícipes desse processo.

5 LEITURA DE IMAGEM: O QUE OS/AS PROFESSORES/AS ENSINAM?

Este capítulo é dedicado às especificidades da prática pedagógica, visto que o ensino e aprendizagem constituem-se pela multiplicidade e ninguém consegue ensinar tudo e ninguém aprende tudo. Uma mesma coisa pode ser ensinada e aprendida de diferentes formas. Não é possível estabelecer uma regra que sirva para todos/as, pois ensinar e aprender estão relacionados com a singularidade de cada pessoa, e essa não se inscreve de forma imutável.

Além de que a prática pedagógica está relacionada com o contexto de cada comunidade, escola, série, turma, enfim, são muitos os meios que a envolvem. Dessa forma, é impossível estabelecer uma prática pedagógica que possa atingir tamanha complexidade. Porém, o objetivo é trilhar pelo caminho conhecido, analisando determinadas práticas no ensino e aprendizagem da arte e suas possíveis consequências na aprendizagem.

A primeira parte deste capítulo analisa a prática dos/as professores/as com relação ao tipo de mediação: mecânica, intermediária e dialógica, estabelecendo qual dentre elas foi predominante no desenvolvimento desta pesquisa.

Em seguida, propõe uma discussão fundamentada no pensamento de Forquin (1993) e Williams (2003), enfatizando o quanto é importante o conteúdo e a maneira como este é ensinado, pois a prática pedagógica estabelece formas de atuação na aprendizagem, na cognição em arte e essa se prolonga na maneira como cada pessoa atua na sociedade.

A terceira parte deste capítulo dedica-se ao ambiente escolar, ressaltando a necessidade de práticas que valorizem o sensível, alicerçando-se em Duarte Junior (1988, 1994, 2010a, 2010b), Freire (1987, 1996), Maffesoli (2008) e Read (1982, 1986), autores que fornecem os fundamentos para um novo posicionamento do/a professor/a na relação com o/a estudante, com a arte e com a leitura da obra.

Finaliza-se o capítulo, pautando-se principalmente em Ostrower (1987, 1988, 1998), ao abordar a criatividade como uma desencadeadora das possibilidades de produção de um conhecimento mais significativo.

5.1 MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A: MECÂNICA, INTERMEDIÁRIA E DIALÓGICA

Uma sala de aula propicia diferentes possibilidades interativas. Entende-se que as relações nesse ambiente têm um caráter eminentemente dinâmico, uma vez que são diversas histórias de vidas com múltiplas experiências que convivem cotidianamente. Por mais que haja por parte do/a professor/a um planejamento, torna-se impossível uma exatidão nos resultados, pois uma mediação que leve em conta o contexto dos/as alunos/as não ocorre de forma autoritária, permitindo as interações em diferentes níveis.

Assim, pode-se caracterizar a mediação promovida pelo/a professor/a como um procedimento fundamental ao ensino e aprendizagem. Quanto mais houver participação dos/as estudantes, maior será o nível de envolvimento com os conteúdos e consequentemente estes trarão saberes mais significativos.

Após a apreciação dos/as professores/as no grupo focal e no acompanhamento das atividades, é possível traçar um panorama quanto à mediação no que se refere à leitura de imagem, ressaltando que essa pesquisa considera que o tipo de encaminhamento do/a professor/a interfere na forma de apreensão do conteúdo por parte dos/as estudantes, intervindo diretamente no campo da significação em relação à imagem, seja obra de arte ou não, e também na sua relação com a arte.

QUADRO 27 - ANÁLISE QUANTO AO TIPO DE PRÁTICA REALIZADA PELO/A PROFESSOR/A COM RELAÇÃO À ATIVIDADE DE LEITURA DE IMAGEM

Professor/a	Questionário	Planejamento da atividade de leitura	Realização da atividade de leitura	Aproximação ao contexto imagético dos/as estudantes	Relação entre o contexto e a obra de arte
“A”	Intermediária	Dialógica	Intermediária	Dialógica	Intermediária
“B”	Intermediária	Mecânica	Dialógica	Intermediária	Intermediária
“C”	Mecânica	Mecânica	Mecânica	Não participou	Não participou
“D”	Intermediária	Mecânica	Não participou	Não participou	Não participou
“E”	Intermediária	Intermediária	Intermediária	Não participou	Não participou
“F”	Mecânica	Mecânica	Mecânica	Não participou	Não participou
“G”	Mecânica	Intermediária	Mecânica	Não participou	Não participou
“H”	Mecânica	Mecânica	Não participou	Não participou	Não participou
“I”	Intermediária	Intermediária	Intermediária	Não participou	Não participou
“J”	Intermediária	Intermediária	Não participou	Não participou	Não participou
“K”	Mecânica	Mecânica	Mecânica	Não participou	Não participou
“L”	Intermediária	Dialógica	Intermediária	Não participou	Não participou

FONTE: Elaboração da autora quanto à forma de encaminhamento: mecânica, intermediária e dialógica.

A classificação quanto ao tipo de encaminhamento dos/as professores/as pode gerar reducionismos, porém, nesta pesquisa, isso não significa que o encaminhamento seja uma forma fixa da atuação junto aos/as estudantes, revelando sua prática pedagógica. Essa análise levou em consideração apenas as atividades de leitura de imagens.

Sobretudo pela pesquisa revelar que a prática não segue um padrão, ela pode ser alterada. Os/as professores/as “A”, “B”, “D”, “G” e “L” mudaram sua forma de mediação e essa não se deu de maneira progressiva. A oscilação, na forma de encaminhamento dos/as professores/as, ocorre até mesmo nas classificações aqui

determinadas.

Tomando como exemplo o questionário, se as respostas se centraram nos procedimentos do/a professor/a, na obra e em um objetivo fechado, a forma descrita revelou uma mediação mecânica; se mostrou o objetivo claro, com certo interesse pelas questões trazidas pelos/as estudantes, considerou-se uma mediação intermediária; se houve na resposta uma flexibilidade da sua ação, mostrando que a leitura depende do contexto do grupo e que o caminho pode ser incerto, sua mediação foi considerada dialógica.

Acaba que a determinação da ação foi considerada em sua totalidade, analisando a predominância da sua prática. No conjunto das atividades propostas aos/as professores/as, a mediação intermediária revelou-se predominante, aparecendo em 18 momentos, a mecânica em 15 momentos e a dialógica somente em 4 momentos.

Dessa forma, a prática pedagógica dos/as professores/as, nas atividades propostas de leitura de imagem, revelou uma mediação que prioriza a obra. As opiniões pessoais dos/as estudantes podem ser requisitadas, mas de forma desconexa com qualquer outro tipo de conhecimento. O contexto dos/as alunos/as não é negado, mas também não é tomado como parâmetro para a aprendizagem; seu uso ocorre apenas como um mero protocolo para promover atenção do/a aluno/a e não para que se aproprie do conhecimento.

Ou então, a mediação centra-se no conhecimento que o/a professor/a possui e a leitura é considerada como efetiva a partir do momento em que o/a estudante presta atenção e reproduz exatamente as informações passadas pelo/a professor/a.

Os/as professores/as “A” e “B”, que participaram de todo o processo, demonstraram o quanto a mediação pode alterar o processo. Talvez isso não seja o problema, mas sim o fato do diálogo não ser predominante e também da escola não ser organizada de forma que propicie uma aproximação ao contexto dos/as estudantes, interferindo diretamente na forma de construir o conhecimento.

Uma pesquisa foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (PÓLIS) com o objetivo de ouvir 8 mil jovens das regiões metropolitanas de Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e no

Distrito Federal.

Quando os/as jovens foram questionados/as em relação à educação, dentre os diversos problemas apontados, a maioria dos/as entrevistados/s deixaram evidente que “[...] o espaço escolar não tem promovido o acesso suficiente a momentos de diálogo, encontros ou debates, nos quais pudessem expressar suas opiniões, ouvir as das outras pessoas e trocar idéias sobre assuntos que lhes dizem respeito.” (DIÁLOGO, 2006, p. 23).

Baseando-se nesse estudo, realizado entre 2004 e 2005, e nos dados desta pesquisa, percebe-se que os/as estudantes não são convidados/as para participarem de ações significativas no espaço escolar e tampouco da produção de um conhecimento que leve em consideração sua realidade.

A construção do conhecimento, conforme Duarte Junior (1994, p. 23), é como um jogo “[...] entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado (transformado em palavras ou outros símbolos).” Se ao ser humano não for dada a oportunidade de construir símbolos, a aprendizagem não ocorre. Desse modo, a prática pedagógica torna-se adestramento.

[...] uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 25).

Sendo assim, a mediação da leitura de imagem de forma mecânica ou intermediária não constrói conhecimento e também se distancia do propósito da arte. “Procurar uma descrição neutra é ver a obra como uma coisa e portanto não como uma obra de arte, já que uma condição analítica do conceito de obra de arte é que deva haver uma interpretação”. (DANTO, 2010, p. 189). Os/as professores/as priorizam o conteúdo, ignoram a função da obra de arte e demonstram grande dificuldade em conciliar o objetivo da aula com as questões trazidas pelos/as alunos/as.

Os limites da mediação mecânica e intermediária podem ser vencidos proporcionando não somente uma leitura de imagem mais significativa, mas

[...] para que o ensino de arte possa ser recriado, fortalecendo atitudes e a construção de conceitos. Isso implica em assumir significações mais amplas, mais interligadas com a vida, mais atentas ao mundo de nossos alunos e alunas. Cada um deles tem algo a dizer, tem algo a expressar e para isso a linguagem da arte, apreendida e aprendida com seus códigos, sua maneira singular de expressar viabilizada pela imaginação criadora e pela percepção estética precisa ganhar um espaço de recriação inquieta em cada mestre. (MARTINS, M. C., 2002)²⁰

Por essa razão, acredita-se que a leitura de imagem, construída em uma relação dialógica “[...] não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza.” (FREIRE, 1987, p. 166), permite que o arcabouço cultural do/a estudantes, através do seu contexto, criatividade, curiosidade e senso estético, crie um campo onde as relações desses ampliem-se na assimilação não somente das obras de arte e das imagens, mas prolongando-se para a forma de ver e atuar no mundo.

5.2 LEITURA DE IMAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A leitura de imagem conduzida de forma mecânica ocorre desde que essa atividade foi inserida no ensino e aprendizagem da arte. Embora, na década de 80, não tenha havido uma categorização das imagens selecionadas, ficou evidente que essas deveriam ser dos grandes circuitos das artes, pelo fato da metodologia ou proposta triangular ter sido investigada no espaço do museu. Evidenciando que este é o espaço da arte e que a aprendizagem desta área do conhecimento poderia ser através das obras consagradas.

Isso pode ter proporcionado um engessamento na seleção, na condução do olhar e na forma de construir o conhecimento em arte, tanto que esse procedimento se repete, na atualidade, pela maioria dos/as professores/as. É importante ressaltar que a leitura de imagem não se finda ao mero olhar, assim como mediar o processo de leitura não se reduz apenas em despertar para que esse olhar se interesse por algo. Quando as imagens são selecionadas somente pelo/a professor/a, existe uma mensagem que pode ser lida através dessa atitude, da mesma forma ocorre quando somente obras de arte consagradas fazem parte do repertório proposto.

20 Não foi colocado o número da página porque os artigos do Arte na Escola, disponíveis *on line*, não são separados por página.

Considerando a relação existente entre educação e cultura, de acordo com Forquin (1993), é possível estabelecer dois polos que se diferenciam de forma antagônica. Em um deles

[...] a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito "cultivado", isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da "profundidade temporal" das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. (FORQUIN, 1993, p. 11)

Em outro extremo,

[...] a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais "inconfessáveis". (FORQUIN, 1993, p. 11)

Como a escola transita por esses dois aspectos culturais com relação ao ensino da arte? A forma e tendências de ensino acabam transmitindo uma ideia de cultura. É possível afirmar que, quando o ensino priorizava a livre expressão, dentre tantos aspectos que poderiam ser revelados em relação à cultura, no que se refere ao/a estudante, ele/a era considerado/a possuidor/a de uma expressão inata, impedindo qualquer tipo de interferência tanto do/a professor/a como de obras de arte, e que, em termos culturais, houvesse uma ênfase mais cotidiana, respeitando as diferenças e valorizando os aspectos individuais.

Por outro lado, criou-se um problema, pois os aspectos individuais levados ao extremo colocou o/a estudante numa posição incólume, não necessitando de qualquer tipo de troca. O mundo se apresentava de forma pronta, sendo que o conhecimento e a criação já lhe pertenciam. Dessa forma, é possível afirmar que o/a professor/a de arte ocupava o papel de mantenedor/a cultural, mas da cultura já existente no/a estudante.

Quando o ensino da arte valoriza o aspecto cognitivo, selecionando imagens prioritariamente de artistas consagrados/as, denotando uma aproximação com o que há de "melhor" em termos de produção artística, optando por obras e artistas que passaram pelo filtro da história, perpetuando sua leitura, pois a mesma encontra-se

consolidada. Dessa forma, a seleção de imagem revela a propagação do estabelecido, cabendo ao/a professor/a somente a manutenção do aspecto cultural existente na sociedade.

Nas duas formas de ensino, a prioridade encontra-se na manutenção e, ao mesmo tempo, na negação de algo.

Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida "a salvo do esquecimento", de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo. (FORQUIN, 1993, p. 15)

É impossível que a escola consiga ensinar tudo que se passa em uma sociedade, mas ela se concentra em "[...] uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana." (FORQUIN, 1993, p. 15). No caso das aulas de arte, percebe-se que os/as estudantes, muitas vezes, não se interessam pelos assuntos, especificamente em relação à leitura de imagem. Ocorre um choque entre o que eles/as já conhecem e valorizam e o que é selecionado-apresentado pelo/a professor/a. Essa relação de choque entre o conhecido e o desconhecido gera um desinteresse por parte dos/as estudantes.

O desinteresse pode ser um sintoma do quanto a escola segrega o conhecimento, considerando apenas as obras elitizadas como aquelas que melhor representam a produção artística da humanidade. Em outras circunstâncias, isso se revela pelo automatismo: os/as estudantes habituados/as aos processos didáticos do conhecimento apenas cumprem o papel de responder e atuar da forma exigida para alcançar as metas das avaliações. Assim, a arte circula pelo espaço da escola sem nada ou pouco significar.

Além de essa seleção estar distante das vivências dos/as estudantes, normalmente, o encaminhamento ocorre de forma mecânica ou intermediária, logo, a distância entre o conteúdo e o mundo dos/as alunos/as alarga-se. Assim, “[...] o momento de ensinar não é o momento de aprender, em que o verdadeiro encontro entre educadores e educandos é cada vez mais raro [...]” (MATTAR, 2010, p. 83). A prática pedagógica torna-se esvaziada de sentido, cumprindo somente a repetição de técnicas e

procedimentos.

Aproximando-se da etnologia e da sociologia que considera "[...] a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período [...]" (FORQUIN, 1993, p. 15), o autor segue dizendo que a escola se dedica a uma parte extremamente restrita da cultura. Os exercícios, as atividades, as tarefas dirigidas, o certo e o errado na forma de ver e interpretar as obras, essa transposição didática, realizada com o intuito de tornar o conhecimento acessível, acaba gerando a forma como o/a estudante poderá relacionar-se com arte para o resto de sua vida.

O/a professor/a ensina não somente pela seleção, mas também pela forma como conduz o que foi selecionado. No caso da leitura de imagem, o/a estudante não aprende apenas a considerar as obras consagradas como as únicas representantes da produção artística, mas também a se relacionar com arte da mesma maneira como está sendo conduzida na sala de aula. Se a única forma para se apropriar desse conhecimento é pela via da história da arte, da leitura e do fazer artístico, então, como o/a estudante irá se relacionar com arte quando estiver fora do ambiente escolar?

A transposição didática para Forquin (1993, p. 18) reforça a característica "didática" e "acadêmica" da escola, que trata a cultura "erudita" e a cultura "popular" de forma reducionista, cujo objetivo se centra em meras "repartições de tarefas". Assim, evidencia-se "[...] a complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisiva".

A análise de cultura feita por Williams (2003, p. 51) contribui para um debate de como o conhecimento se constrói no espaço escolar. Ele estabelece 3 categorias gerais: ideal, pois "[...] cultura é um estado de perfeição humana, com valores absolutos e universais." Essa ideia se reforça na segunda categoria, a documental: composta pelas "[...] obras intelectuais e imaginativas em que se registram de diversas formas o pensamento e a experiência humana." Aqui o ideal e o "melhor" perpassam pelo campo da produção humana.

Essas duas categorias de cultura permeiam o ideário da escola, no que se refere à seleção das imagens nas aulas de arte, valorizando somente as obras

"eruditas". Obviamente que os/as estudantes devem ter acesso à arte dita erudita, e a escola é um dos espaços facilitadores desse acesso. Mas o conhecimento da arte somente por essa via pode impedir que o/a estudante reconheça a arte existente em seu meio.

Juntamente com essa seleção vem o significado da obra que, normalmente, não é impulsionado pela criação de um sentido, mas pela imposição de uma leitura estabelecida pela história ou pela crítica da arte. O conhecimento da arte, sendo estabelecido por essas categorias da cultura, no espaço da escola, distancia o/a estudante, além de considerá-lo/a incapaz de produzir pensamento. Eles/as são tratados/as como meros/as receptores/as do que existe de "melhor" no campo da arte.

Importante ressaltar que a história ou crítica da arte são importantes na construção do conhecimento, porém o modo como são trabalhadas é que merece cuidado, pois a imposição pode gerar distanciamento por parte dos/as estudantes.

Acaba que, tanto professores/as quanto estudantes desenvolvem um papel passivo, como afirma Freire (1987, p. 58) "[...] tornam-se recipientes a serem enchidos [...]" e a escola reforça esse papel treinando cotidianamente para que apreendam essa forma de atuar na sociedade. E, assim, não se produz conhecimento, pois ele já está pronto, cabendo apenas sua veneração. Isso caracteriza a mediação mecânica e intermediária como ineficazes na produção de conhecimento que se torna uma norma seguida cegamente.

A terceira categoria de cultura proposta por Williams (2003, p. 51), denominada social, envolve um "[...] modo determinado de vida, que expressa certos significados e valores não somente na arte e na aprendizagem, mas também em instituições e no comportamento habitual." Nessa categoria, a cultura não é algo isolado, mas presente em todos os lugares. Aproximando do contexto escolar, seria possível considerar que professores/as e estudantes atuam como agentes culturais, e que o conhecimento não é algo pronto, mas ele se insere no todo. Essa terceira categoria pode ser associada à mediação dialógica em que os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem interagem mutuamente na construção do conhecimento.

É importante destacar que as duas primeiras categorias não podem ser

desprezadas, pois o ideal e o documental são componentes referenciais de uma sociedade, porém, quando abordados de forma isolada no espaço escolar, tornam-se perigosos. A cultura tratada como um modo de vida geral pode possibilitar uma forma de ensino e aprendizagem em que o conhecimento se constrói levando em conta as potencialidades de professores/as e estudantes.

A sala de aula é um espaço dinâmico, por isso, por mais que haja planejamento, projeto político-pedagógico e diretrizes curriculares, torna-se impossível caminhar pautando-se em uma norma, cuja direção segue passos predeterminados. A ação pedagógica, ao mesmo tempo em que necessita de regra, também precisa de flexibilização, e essa se realiza no plano da ação. É na interação entre professor/a-aluno/a que o conhecimento se consolida e não pela priorização aos roteiros pedagógicos.

Com isso, pode-se questionar a função dos planejamentos. Eles são necessários, porém, "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza [...]" (FREIRE, 1996, p. 14). A relação pedagógica transita entre o planejado e o "flexibilizado", mas "[...] não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas." (FORQUIN, 1993, p. 144).

Mediante a realidade vivida na atualidade pelos/as professores/as, em que as salas de aulas estão cada vez mais lotadas e os/as estudantes/as dispõem de diversos recursos para ter acesso a múltiplas informações, acaba que, um grupo de 40 estudantes, por mais que vivam na mesma cidade, bairro ou rua, não possui os mesmos interesses. Assim como os/as estudantes fazem seleção das suas preferências, os roteiros pedagógicos também funcionam de forma semelhante. Mas isso gera um problema: como lidar em meio a tanta diversidade cultural?

Ao mesmo tempo em que não é possível abordar todos os temas de interesse dos/as estudantes, também não seria justo ignorá-los, mas uma seleção é inevitável. Forquin (2000, p. 62) destaca que "[...] é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo." Dessa forma, pode-se constatar que, em meio ao múltiplo, é possível encontrar

algo comum e que, ao mesmo tempo, seja relevante para o aprendizado de todos/as.

A escola não pode perder sua função. Forquin (2000, p. 63) afirma que existem os "[...] critérios propriamente educacionais [...]", e esses não podem ser ignorados mediante o aspecto cultural dos/as estudantes. O autor considera que é possível estabelecer "[...] critérios de escolha verdadeiramente fundamentais, que garantam funcionalidade, racionalidade e universalidade na formação dos indivíduos como pessoas, como trabalhadores e como cidadãos".

Independente dos aspectos culturais serem diversificados, a escola pode encontrar uma forma de dialogar com aquilo que é apresentado pelos/as estudantes, pois, quanto mais se convive com a diversidade, mais se sabe lidar com ela. Por outro lado, existe um saber específico do processo de escolarização que toda pessoa necessita para viver em sociedade.

Dessa forma, a partir dos 2 significados da cultura apresentados por Eagleton (2005, p. 167) "[...] cultura como um corpo de obras artísticas e intelectuais [...]", enaltecendo uma determinada elite, considerada perfeita e ideal, esse pensamento fortalecido no âmbito escolar somente ressalta os valores de uma determinada classe e, ao mesmo tempo, ignora os que não transitam por esse mundo ou não se identificam com esses valores.

Por outro lado, "[...] a cultura no seu sentido antropológico pertence às pessoas comuns." (EAGLETON, 2005, p. 167) e, a escola priorizando essa via poderá restringir-se apenas ao já conhecido, ou poderá valorizar o saber dos/as estudantes independentemente da classe social. Acredita-se que seja possível, por parte da escola, transitar pelos 2 significados da cultura, valorizando o conhecido e o desconhecido, pois o conhecimento se consolida de forma significativa na medida em que o/a estudante é instigado/a a construí-lo.

Assim, a leitura de imagem age como uma possibilidade de aproximação cultural e não de embate, "[...] o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época [...]" (FORQUIN, 2000, p. 65). É possível afirmar que, na "relação pedagógica" que a leitura de imagem se estabelece, a mediação dialógica pode indicar caminhos para que estudantes e professores/as busquem juntos/as a significação da imagem; a vivência, o conhecimento, o contexto

de cada grupo oportuniza a leitura em seus múltiplos significados.

É necessário levar em consideração as imagens que fazem parte do repertório dos/as estudantes e criar uma interface com obras de arte, proporcionando uma leitura do desconhecido e do conhecido, e intermediando o conhecimento do/a leitor/a com os conhecimentos próprios da arte. Dessa forma, o conhecimento se constrói na relação entre o já estabelecido (o ideal e o documental), em que professores/as e estudantes buscam uma ressignificação, e não simplesmente a reprodução do conhecimento.

5.3 O CONTEXTO DO/A ESTUDANTE “X” O TEMPO DA ESCOLA

Alçando um voo e em meio a certa distância, tenta-se ler o ambiente escolar que pode ser visto de diversas formas. Aproximando as lentes das aulas de artes, vê-se

Um espaço diferente, mesmo que na seqüência das aulas de sempre. Alguma coisa além de conteúdo, caderno, quadro-negro. Algo que sai daquele esquema de texto e eventualmente imagens. Uma atividade que envolve conversa, que envolve culturas, que envolve paixões, que desenvolve pensamentos. Uma disciplina que ergue monumentos, ainda que efêmeros trabalhos experimentais, infantis. Uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível. Numa abertura ao caos que somente uma aula como a de artes, que efetiva a matéria caótica da criação, tem conseguido manifestar dentro das estruturas educacionais. (ZORDAN, 2007, p. 1).

Já em relação à escola, percebe-se um espaço com muitas pessoas vestidas com as mesmas roupas, entrando e saindo ao mesmo tempo, aprendendo as mesmas coisas, lendo os mesmos livros, jogando os mesmos jogos, enfim, “os mesmos” podem ser infindáveis nesse ambiente. Ambiente esse que luta pela “igualdade”, mas não a igualdade de direitos, e sim a uniformidade, onde todos/as devem pensar, fazer e ser da forma preestabelecida.

Essa pode ser uma visão reducionista da escola, porém, quando Duarte Junior (1994, p. 34) refere-se ao ambiente escolar, afirma que existe uma “[...] separação razão-emoção [...]” que é incentivada e conservada. Esse mesmo autor postula que

A escola hoje se caracteriza pela imposição de verdades já prontas, às quais os educandos devem se submeter. Não há ali um espaço para que cada um elabore sua visão de mundo, a partir de sua situação existencial. A escola

ensina respostas. Respostas que, na maioria dos casos, não correspondem às perguntas e inquietações de cada um. As verdadeiras dúvidas dos alunos não chegam sequer a ser colocadas, pois o professor já sabe o que todos devem ou não saber [...]. (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 72).

É possível estabelecer uma relação com a arte em um ambiente racional, onde o tempo de aprender é traduzido em número, e as etapas da vida são mensuradas em séries? Onde as relações pessoais ficam restritas aos bimestres? Enfim, se “[...] a característica essencial do racionalismo é bem essa maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante.” (MAFFESOLI, 2008, p. 31).

Então, pode-se afirmar que essa característica choca-se com o ensino da arte. Duarte Junior (1994, p. 49), ao falar da linguagem e da arte, afirma que a arte é

[...] uma tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do “sentir humano”.
Arte não é linguagem: ela não comunica significados, mas exprime sentidos. O sentido expresso na obra de arte é intraduzível.

Em virtude da racionalização do espaço escolar, o ensino e aprendizagem da arte não podem se tornar fragmentados, tecnicistas e padronizados, pois eles se articulam em meio ao racional e sensível. A sensibilidade está ligada ao senso comum e, de acordo com Maffesoli, (2008, p. 164-165), este “[...] é a expressão de um presenteísmo que serve de pivô entre passado e futuro.” Sendo que “[...] a vida empírica está aí para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção ocupam o lugar inegável; pode-se até dizer, um lugar cada vez mais importante”.

O senso comum em Maffesoli (2008, p. 179) é o depositário das emoções, dos afetos, das experiências, que se revelam no “[...] que há de vivo na cultura.” Aliado a esse pensamento, Freire (1987, 1996) defende uma escola que respeite os saberes dos/as estudantes, que estabeleça uma proximidade de tal forma que a experiência social que os/as alunos/as possuem permeie os saberes curriculares.

Uma prática pedagógica mecânica ou intermediária revela uma escola que nega “[...] a exaltação do sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser.” (MAFFESOLI, 2008, p. 31). Uma educação problematizadora e dialógica (Freire, 1987) clama por uma escola em que o sensível

faça parte do processo de ensino e aprendizagem.

Complementando esse pensamento, Read (1982, p. 25) defende a ideia de que a arte seja a base para a educação, sendo seu objetivo “[...] a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”. Torna-se importante ressaltar que Read (1982, p. 24) não separa arte de ciência, pois “a arte é a representação, a ciência a explicação - da mesma realidade”.

Dessa forma, ele entende que a apreciação da arte ocorre por “empatia” e o/a espectador/a “[...] descobre elementos de sentimentos na obra de arte e identifica os seus próprios sentimentos com esses elementos.” (READ, 1982, p. 39). Esse pensamento pode ser agregado à prática pedagógica dialógica em que a obra não nega os referenciais de quem a aprecia, sendo que o/a leitor/a lê não somente a obra, mas também a si mesmo.

Defendendo uma educação estética, Read (1986) afirma que a escola fragmenta as pessoas quando o conhecimento parte somente do/a professor/a. Julga que o contexto é importante,

Devemos convir em que todos os nossos esforços serão vãos se não adaptarmos nossos métodos educacionais ao tipo de civilização em que devemos inevitavelmente viver, o que significa, na prática, ensinar uma matéria a partir de um foco central de interesse. (READ, 1986, p. 97)

Imagina-se um/a professor/a de arte que se volte para as questões estéticas dentro de uma escola que busca a propagação do mesmo pensamento e das mesmas ideias em que todos/as devem sair semelhantes, onde “[...] o aluno deve penetrar despindo-se de toda e qualquer emotividade. Sua vida, suas experiências pessoais não contam. Ele ali está apenas para ‘adquirir conhecimentos’ [...] decorar fórmulas e mais fórmulas [...]” (DUARTE JUNIOR, 1994, p. 34). Esse ambiente pode acabar gerando um embate, em que o professor/a, para evitar conflitos, apenas exerce seu papel de reprodutor.

A educação estética refere-se ao sensível que está ligado aos saberes próprios de cada pessoa, e isso é importante para o ensino e aprendizagem da arte, visto que o conhecimento em arte permeia um campo cuja especificidade requer apreensão. No caso específico da leitura de imagem, é importante adentrar aos significados e valores

atribuídos pelos/as leitores/as, buscando suas formas, sua história, sua materialidade, técnicas construtivas, aliando o conhecimento inteligível ao saber sensível, mas, se a leitura não adentra os significados e os valores que os/as leitores/as atribuem, então, ela se restringe ao racional.

A leitura de imagem na escola adquire um caráter teórico quando se centra na imagem, promovendo a negação do/a leitor/a, partindo do pressuposto de que o sentir é a forma “[...] básica do conhecimento humano.” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 76). É necessário retomar o ato do conhecimento humano em si que ocorre por duas vias: “[...] o sentir (a vivência) e a simbolização (linguagem)” (p.74).

Geralmente, o sentir é o primeiro sentimento gerado na relação do ser humano com as coisas. Nos estudos de Duarte Junior (1988, 1994), o autor discute a importância de aliar o inteligível (racional) ao sensível. O fato de a escola considerar apenas a simbolização (racional) como conhecimento verdadeiro conduz os/as estudantes a uma relação com o mundo de forma fragmentada, como se o sentir não fizesse parte da realidade.

No caso específico da leitura de imagem no ambiente escolar, leva-se em conta que “[...] a linguagem é incapaz de descrever e explicitar totalmente o sentimento humano.” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 79). A leitura, quando realizada de forma mecânica ou intermediária, afasta o/a leitor/a não somente da arte, mas da sua própria singularidade, deixando evidente que para ser e atuar no mundo é necessário apenas cumprir com o estabelecido.

Isso ocorre porque o sentir é “[...] uma apreensão direta da situação em que nos encontramos, sendo que por situação compreende-se nossos estados “interiores” (físicos e mentais), bem como nossas relações com o mundo.” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 79). Negar esse processo na relação com a aprendizagem é abster a pessoa de ser ela mesma.

A leitura de imagem de forma dialógica caminha no campo da comunicação e expressão. Duarte Junior (1988, p. 81-82) diferencia comunicação e expressão. A comunicação é “[...] a transmissão de conceitos e ideias [...] supõe transmitir significados os mais explícitos possíveis.”, enquanto a expressão está ligada aos sentimentos, pois nela “[...] não temos um significado explícito sendo transmitido, mas

um sentido geral, que poderá, inclusive, sofrer diferentes interpretações.” Assim, a leitura de imagem de forma dialógica transgride com o rigor e racionalidade do ambiente escolar.

A comunicação e a expressão não são dicotômicas, visto que elas coexistem. Dessa forma, quando a leitura de imagem, no seu processo de mediação, centra-se nos aspectos formais sem conectá-los à significação, ou na mera transmissão de fatos sobre a obra ou artista, isso evidencia a comunicação e inibe a expressão. O diálogo na mediação da leitura torna-se necessário justamente para que comunicação e expressão coexistam, possibilitando uma relação mais ampla com a imagem.

Duarte Junior (2010a) esclarece que a percepção é prática e estética, e ambas constituem a apreensão da realidade.

Na percepção prática, o mundo é visto “no modo da utilidade”, é apreendido como um campo para a nossa atuação pragmática, um campo no qual as coisas são percebidas segundo seu uso (para que serve?) e sua função (como funciona?). [...] O modo prático de perceber nos habilita à sobrevivência e à construção de instrumentos que facilitam a nossa vida [...]. (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 74).

A percepção prática é importante na medida em que fornece meios para avaliar a funcionalidade e utilidade das coisas. A forma de percepção do mundo somente por essa via implica em se restringir a uma única lógica. Pois, na percepção estética,

[...] não interessa a função dos objetos, detendo-se ela em sua forma, em sua maneira peculiar e particular de aparecerem para nós. As aparências das coisas do mundo (isto é, suas formas) surgem para nós como expressivas, vale dizer, como portadoras simbólicas de sentimentos humanos, como capazes de espelhar e revelar certas emoções, certas intensidades de vibração de nossa vida diante da vastidão do real. (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 74).

Duarte Junior (2010a, 2010b) critica a ênfase à percepção prática em detrimento da estética na escola. No caso do ensino da arte, a percepção estética contribui para a superação da habilidade manual dada a essa disciplina e também nas fórmulas prontas para leitura das imagens.

A arte, no ambiente escolar, pode atingir o nível de significação da imagem pela percepção prática e estética, já que o conhecimento ocorre pelas duas vias. Assim, na leitura de imagem, a percepção prática se liga ao já consolidado sobre a imagem, e

os elementos constituintes da visualidade e a percepção estética se ligam ao sensível e simbólico, pois a vida oscila “[...] entre a percepção prática e a estética, o estado prosaico e o poético, constituindo, ambos, as duas maneiras humanas de arquitetar a nossa vida no mundo.” (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 75).

O conhecimento não é algo destituído do sensível, mas se consolida na conexão entre ambos: sensível e inteligível. Duarte Junior (2010a, 2010b) usa o termo “saber sensível”, por considerar o conhecimento ligado ao desenvolvimento de determinadas habilidades à medida que o saber se articula com a vida. Assim,

Enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, incorporadas a eles. E é bem este o termo, na medida em que incorporar significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua. (DUARTE JUNIOR, 2010b, p. 14).

A experiência estética é capaz de promover, no ambiente escolar, uma aproximação do contexto dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, a valorização da arte; um encontro de essências fundada nos sentimentos do/a espectador/a. Em que o sensível-inteligível possa permear o ambiente escolar como uma possibilidade não somente de ampliar, mas de consolidar a aprendizagem.

A perda da sensibilidade, de acordo com Duarte Junior (2010a, 2010b), não é algo recente, pois a idade moderna inaugura uma nova forma de viver em que a razão torna-se seu principal centro, primando “[...] pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico, particular e individualizado.” (2010a, p. 25). Desde então, o mundo passou por diversas transformações, mas em nenhum momento o racional deixou de ser prioritário.

Na educação, percebe-se que a centralidade está na formação do especialista, que domina um saber abstrato destituído da sua singularidade. O/a sábio/a, desvalorizado/a na sociedade atual, é aquele/a que “[...] demonstra possuir saberes incorporados, isto é, relacionados entre si e aos sentidos estésicos e afetivos proporcionados por sua corporeidade.” (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 26). Dessa forma, o contexto dos/as estudantes defendido nesta pesquisa encontra na educação do

sensível uma possibilidade de valorização e incorporação das individualidades nas aulas de arte.

A assimilação da arte não se dá de forma meramente intelectual, “[...] uma apreensão que requeira tão só capacidades cognitivas, da ordem do conhecimento inteligível.” A forma de percepção pode ocorrer a partir das experiências pessoais, proporcionando uma integração entre o que se vê, o que se sente e o que se viveu, pois “[...] o signo estético produz no espectador ressonâncias corporais e estados afetivos, mobilizando nele a dimensão do saber sensível, esse saber próprio de nossa corporeidade.” (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 41).

Um ensino e aprendizagem voltados ao sensível, em que a arte propicia uma transformação, um novo modo de perceber a realidade vivida, favorecem

Uma educação que conheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JUNIOR, 2010b, p. 171).

Hoje, o conhecimento está fragmentado em todas as áreas, tornando-se tão especializado que, para a resolução de problemas simples, normalmente, precisa-se de uma equipe, que busca procedimentos mecanicistas com soluções a partir de categorias preestabelecidas. Perdeu-se a noção da amplitude das coisas, mostrando a “[...] necessidade de um equilíbrio entre o universal e o particular, entre a cultura humana como um todo e aquela cultura específica na qual nascemos e fomos criados.” (DUARTE JUNIOR, 2010b, p.173), visto que

[...] o pleno sentimento da vida implica em que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis – lógicas e estéticas, intelectuais e estésicas. Não há porque privilegiar-se uma única e exclusiva maneira de contato com a realidade. (DUARTE JUNIOR, 2010b, p. 186)

A escola desempenha um importante papel na valoração do conhecimento inteligível e do saber sensível, sendo que o/a professor/a tem o desafio de “[...] trazer a singularidade do indivíduo para o foco de atenção, com o fim de que uma interação mais vital de forças encontre lugar em cada grupo orgânico de indivíduos – na família, na escola, na própria sociedade.” (READ, 1986, p. 32).

Duarte Junior (2010a, p. 43) afirma que a “[...] aprendizagem dos signos artísticos se dá fundamentalmente pela experiência estética continuada com as obras.” A frequência com que as obras são apreciadas acaba gerando tal familiaridade que o estranhamento provocado, muitas vezes, torna-se tão distante que, normalmente, os/as estudantes o substituem pela significação.

A obra se torna significativa pela experiência estética, pois

a constante vivência como espectador da arte produz em nós uma familiaridade com os signos estéticos, com os códigos em que as obras são expressas, tornando-as, pouco a pouco, símbolos que representam sentidos, sentimentos e vivências pertinentes ao nosso acervo de experiências vitais. (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 43).

As experiências vitais estão ligadas ao saber sensível e esse está ligado ao corpo; é o saber de si mesmo, permeado pelo cotidiano. O termo sentir e a sensibilidade “[...] apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.” (DUARTE JUNIOR, 2010b, p. 136). Uma educação estética possibilita a conexão entre corpo e mente, em que a percepção e significação do mundo ocorre pela estesia, isto é, o sensível também atua na construção do saber.

Evidentemente que, chegar a esse nível de relação pode necessitar de certo tempo, ressaltando que o ambiente escolar caminha por uma via contrária ao sensível. Isso exige por parte do/a professor/a mediador/a desse processo certa cautela, pois os resultados não se dão de forma imediata.

A leitura de imagem não é uma atividade isolada do processo de aprendizagem da arte, pois ela interfere diretamente na relação que o/a estudante irá desenvolver com essa área do conhecimento. O objetivo dessa atividade deve ser com o intuito de que a arte vá adquirindo sentido e se torne

[...] um signo sentido – pelo corpo todo e não somente decodificado cognitivamente. Desse modo, nossa percepção de mundo se amplia e ganha novas direções, novos sentidos. Novamente: aprendemos a apreender a arte os seus múltiplos sentidos com o corpo todo, colocando-nos “em pessoa”, por inteiro, na sua presença. (DUARTE JUNIOR, 2010a, p. 43).

As duas formas de apreensão sustentadas por Duarte Junior (2010a, 2010b), o saber sensível e o conhecimento inteligível, tornam-se necessários na medida em que possibilitam um saber integrado, no qual a significação através da experiência da arte se processa e se prolonga para a vida do/a estudante, ampliando sua forma de relação com a arte para além dos muros da escola, não sendo uma mera atividade se propagando para a compreensão de mundo.

5.4 O OLHAR CRIATIVO

Em um primeiro momento, pode-se pensar que o olhar é responsável pela apreensão e captação de uma realidade, mas “[...] o olhar é que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão.” (AUMONT, 1993, p. 59). Não são somente os elementos visíveis que compõem uma imagem os responsáveis pela apreensão do seu significado; eles se dão conforme os referências de cada pessoa.

O olhar está ligado ao conhecimento. Chauí (1988, p. 35), ao se interrogar sobre o ver, constatou: “Da raiz indo-europeia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego *eidô* exprime [...]”. Através dos olhos é dada a capacidade de conhecer e a maneira como esse conhecimento é oferecido, no ambiente escolar, desenvolve uma forma de ver.

Retornando ao filme *Janela da alma* (2001) que revela como a visão interior é potencializadora da capacidade de criar. Assim as imagens não são necessariamente aquelas que entram pelo olho, mas sim as que são traduzidas pela sensibilidade de cada pessoa. A fala de José Saramago traz um problema que assola a atualidade,

[...] nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão, como hoje. [...] nós estamos a viver de fato na caverna de Platão. Porque as próprias imagens que nos mostram a realidade, de uma maneira substituem a realidade. [...] estamos em um mundo que chamamos de mundo audiovisual. [...] estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente. Vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passar todos esses séculos, para

que a caverna de Platão aparecesse finalmente em um momento da história da humanidade, que é hoje. E vai ser cada vez mais. (JANELA, 2001).

O problema apontado por José Saramago revela que a cegueira crônica a qual assola a humanidade não está ligada somente aos olhos.

A professora e pesquisadora Chauí (1988, p. 60) afirma “que ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar, que o pensamento nasce da sublimação do sensível no corpo glorioso da palavra que configura campos de sentido a que damos o nome de ideias.” O ver está ligado à capacidade de pensar.

Se hoje a relação com as imagens ocorre de forma superficial, a escola colaborou para esse desconhecimento. Do ponto de vista desta pesquisa, a mediação mecânica e a intermediária podem ter contribuído para esse adestramento do olhar, pois o mundo passou a ser visto por uma determinada lente, por um ângulo específico, estruturado de forma rígida. Esse olhar se tornou tão viciado que não lhe é permitido ver de forma diferenciada.

Esse mau costume da visão pode encontrar superação na construção de um novo olhar. Ostrower (1988, p. 167), ao falar da percepção, coloca-a ligada à interpretação e à criação. Assim, o olhar não é algo isolado e está ligado a “[...] este espontâneo olhar-avaliar-compreender (de fato, a palavra “percepção” já conota a compreensão).” Essa compreensão ocorre vinculada à experiência de cada pessoa, à busca da significação de qualquer fenômeno “[...] de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós o ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos.” (OSTROWER, 1987, p. 9).

Existe uma espécie de arranjo interno que se mobiliza de forma natural diante da interpretação,

Sem nos darmos conta, nós os orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. Em cada ato nosso, no exercê-lo no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados. (OSTROWER, 1987, p. 9)

Para Ostrower (1987, p. 9-10) é nesse estado de busca pela significação e

nessa “ordenação interior” que se fundamenta “[...] a profunda motivação humana de criar.” Isso não somente ocorre no plano racional, pois, segundo a autora “os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição.” Pelo fato de existir uma necessidade interna de transformar a si e à própria natureza, ela é algo cíclico e intencional.

Aproximando essa reflexão à leitura de imagem, quando colocada de forma dialógica, como um desafio a ser desvendado, ocorre uma constância que se repete a “Cada vez que se olha para uma forma expressiva, o próprio olhar encerra um momento de avaliação, de referência a si próprio, de referência a ritmos e tensões de espaços vividos e reencontrados na imagem. Tudo isso passa no nível da intuição.” (OSTROWER, 1988 p. 177).

Percebe-se que esse processo não acontece de forma tranquila, pois ele é um desafio. Assim, cabe retomar a racionalidade do ambiente escolar e a racionalidade da mediação mecânica e intermediária. Essa conformidade com a razão se acomoda de tal forma que um processo criativo gera uma nova demanda, implicando no olhar para a sensibilidade, a cultura e o ritmo de cada pessoa.

O desinteresse dos/as estudantes pelas obras de arte pode estar associado à forma de mediação; inserir uma mediação dialógica em um grupo de alunos/as habituados/as com a racionalidade que mobiliza apenas seu ato de memorização, exige, por parte do/a professor/a, o estímulo à curiosidade. “Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.” (FREIRE, 1996, p. 85).

Um ambiente curioso cria um clima de troca e respeito, em que as singularidades se apresentam. “O bom clima pedagógico-democrático é o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.” (FREIRE, 1996, p. 85).

A curiosidade, no ambiente escolar, não pode ser domesticada, como um mero pretexto de levar os/as alunos/as a elaborarem certas perguntas. Ela envolve um determinado contexto, uma mobilização interna de inquietude e busca pelo conhecimento. “[...] ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já

conhecimento.” (FREIRE, 1996, p. 55).

As obras de arte despertam a curiosidade de tal maneira que

[...] as formas de ordenação implicam um depoimento do artista/artesão sobre suas vivências e sobre o sentido do ser: é isto que nos comove tão profundamente nas obras de arte. Elas estabelecem um diálogo conosco e, para retomar este diálogo sempre de novo, vamos aos museus, voltando às mesmas obras. (OSTROWER, 1988, p. 170).

O fato de olhar para uma mesma obra e promover interrogações, antes não despertadas, denota a abrangência da construção do conhecimento de forma curiosa e estimula a capacidade de se interrogar, “[...] sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.” (FREIRE, 1996, p. 85). A apreensão desse conhecimento se internaliza de tal forma que esse exercício se prolonga para a vida.

Como tudo isso se liga à intuição? Os processos intuitivos para Ostrower (1987, p. 12) estão ligados à criação e à sensibilidade, sendo que a sensibilidade é considerada “[...] a porta de entrada das sensações.” E sua grande parte está unida ao inconsciente. A parte que chega ao consciente se manifesta de forma organizada, resultando na percepção. Ostrower (1998, p. 72) distingue a visão da percepção, pois a visão tem “[...] função fisiológica do mecanismo do olho, e a percepção, como processo mental que constantemente organiza os estímulos visuais, elaborando e interpretando-os”.

Dessa forma, “a percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender.” (OSTROWER, 1987, p. 13), funcionando como um filtro que ordena e seleciona. Isso ocorre envolvendo conteúdos emocionais e intelectuais. Não existe um momento para cada percepção,

[...] não há uma sequência cronológica, não são coisas separadas que acontecem, de primeiro percebermos e depois interpretarmos certos conteúdos. O próprio perceber já traz esses conteúdos emocionais e intelectuais. E ainda, concomitantemente, além de perceber e interpretar os conteúdos, também vivenciamos nossas interpretações. (OSTROWER, 1998, p. 72).

A sensibilidade é um campo amplo. Nesta pesquisa, no que se refere à leitura de imagem, a percepção é a principal via. É através dela que ocorre o arranjo e a organização do sensível e “[...] estruturam-se os níveis do consciente; ela permite que, ao apreender o mundo, o homem apreenda também o próprio ato de apreensão; permite que, apreendendo, o homem compreenda.” (OSTROWER, 1987, p. 13).

Retomando a mediação mecânica e intermediária, quando um/a professor/a simplesmente fornece informações sobre a obra, desconsiderando o saber do/a estudante, impede que as percepções sejam exercitadas, dificultando sua compreensão de mundo, isolando suas potencialidades e impossibilitando-o de se conhecer. Nesse caso, não há ensino, apenas adestramento.

Esse processo de racionalização impede a criatividade. Robinson (2006), ao falar desse tema na educação, ressalta que a criança entra na escola assumindo riscos, sem medo de errar, revelando o quanto o ser humano é naturalmente criativo. Mas, ao longo do seu processo de escolarização, vai perdendo sua naturalidade, restringindo sua criatividade e, ao chegar à fase adulta, torna-se temerosa de errar. Para criar é necessário correr riscos.

Ao falar do sistema educacional, Robinson (2006) afirma que este se estrutura da mesma forma em todo o “[...] planeta tem a mesma hierarquia de disciplinas. No topo estão matemática e línguas, depois vêm ciências humanas e, por fim, artes. Em qualquer lugar do mundo é assim.” Além das áreas serem as menos privilegiadas, o autor considera que o conhecimento se restringe a uma parte bem pequena do corpo; é um conhecimento fragmentado que propaga a fragmentação do ser humano.

A escola, de acordo com Robinson (2006), trabalha com o imprevisível, e é possível que essa forma de conhecimento da atualidade não tenha os resultados esperados no futuro, mas as crianças podem ser educadas em sua totalidade para terem a capacidade de aproveitar esse futuro da melhor maneira possível.

Quando se fala em criatividade, normalmente, pensa-se em algo lúdico, tranquilo, mas, para criar algo ou ter a solução de um problema, passa-se por uma sequência de etapas, com diferentes sensações difíceis de serem superadas. Duarte Junior (2010b, p. 185), ao referir-se a esse tema, afirma que “[...] o indivíduo criativo não é aquele que simplesmente resolve uma questão, em geral proposta por outrem,

mas sim aquele dotado da acuidade e da sensibilidade para descobrir um problema”.

Ao se reportar sobre o ato da criação, Ostrower (1987, p. 165) considera que

Ao se criar, define-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram. Imprevistas e imprevisíveis, compondo-se de fatos e de situações sempre novas, as sínteses não se fariam ao acaso; elas seriam orientadas nas ações possíveis a um indivíduo em determinado momento.

Uma educação pode percorrer pelo caminho da incerteza, acreditando no ser humano e permitindo que sua sensibilidade se manifeste. Os/as professores/as podem ensinar que, assim como na vida, a arte e a leitura de imagem não são constituídas somente de informação; elas são experiências e, para apreendê-las, não seria pela idolatria da certeza, mas sim pela entrega à dúvida e ao incerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação se aproximou do contexto de professores/as de arte para compreender como realizam a atividade de leitura de imagem na educação básica, o que trouxe diversas questões que implicam na inviabilidade de uma prática pedagógica mais significativa.

A leitura de imagem carrega até os dias atuais a marca da sua inserção no ensino da arte, pois, na década de 80, essa atividade chegou ao contexto escolar permeada pela racionalização e, assim, propagou-se de tal forma que os/as professores/as lançam poucos questionamentos a esse respeito, considerando a vida do/a artista, a história da arte e os elementos formais como centralizadores para efetivação da interpretação.

Percebeu-se que, no meio acadêmico, a temática é pouco investigada, já que os cursos de mestrado e doutorado em educação e arte no Brasil mostraram o quanto o ensino da arte com vistas à leitura de imagem ainda é insipiente, inclusive na região norte do país não se encontrou pesquisa ligada ao tema.

As pesquisas de Ana Mae Barbosa trouxeram relevância ao ensino e aprendizagem da arte, houve importantes debates para a inserção de um conteúdo condizente com a disciplina. Porém, a seleção das imagens fixou-se somente em obras de arte, a leitura embasou-se em “métodos” advindos de museus e a mediação centrou-se na “metodologia triangular”, acarretando em um engessamento da prática pedagógica.

Observou-se que, atualmente, existem diversas vertentes teórico-metodológicas para a leitura de imagem na sala de aula, porém essas não chegam aos/as professores/as ou são acessadas de tal forma que estes não conseguem conectá-las com sua prática pedagógica. Isso revela a necessidade de formação continuada para promover não somente atualizações, mas o frequente debate das questões vivenciadas no ensino e aprendizagem da arte.

Essa dificuldade em compreender autores/as e documentos que possam auxiliá-los/as em sua prática pode estar ligada à rotina dos/as professores/as. No grupo focal, tornou-se evidente que a carga horária cumprida pela maioria é de 40 a 60 h/a

semanais, sendo que atuam em diversas escolas com realidades totalmente diferentes e também atendem faixas etárias díspares a cada 50 minutos. É possível, ao longo de uma semana, um/a único/a professor/a atenda cerca de 960 alunos/as.

Entende-se que o/a professor/a está tão imerso nesse ambiente caótico, com carga excessiva de trabalho, que só consegue ver e ouvir alguém que fale a partir dessa realidade, e essa é uma barreira que precisa ser vencida. No grupo focal, o/a participante “H”, cansado/a da culpa que recai sobre os/as professores/as, afirmou que

[...] todo mundo fica muito em cima dos professores, é o diretor, o núcleo, as secretarias, eles não pensam que o professor está sobrecarregado, ele está sozinho. [...] o compromisso educacional é da comunidade escolar não somente do professor.

Esse depoimento demonstra o quanto os/as professores/as estão submetidos/as a uma dura rotina e abandonados/as à própria sorte. As escolas não possuem espaço adequado para a realização das aulas, não há materiais para o desenvolvimento de atividades práticas, não há recursos para promover diferentes tipos de contatos com obras de arte, não há valorização da disciplina a começar pela reduzida carga horária, não há coerência entre a formação dos/as professores/as com as áreas que devem atuar, gerando a polivalência. Enfim, vive-se em meio a muitas faltas.

Tornando impossível dirigir nesta pesquisa o olhar somente para a leitura de imagem, durante o grupo focal, em diversos momentos, os/as professores/as expunham suas dificuldades para realização de um trabalho mais eficaz. Infelizmente, o trabalho solitário desses/as professores/as repercute na produção do conhecimento no ambiente escolar.

Além dessas evidências, no grupo focal, foi possível perceber o quanto os/as professores/as necessitam desenvolver noções acerca da leitura de imagem no ambiente escolar, uma vez que a graduação não forneceu bases, as capacitações não privilegiam esse tema, as publicações são consideradas distantes da realidade em que vivem e as diretrizes (2008) não oferecem pressupostos que possam embasar essa prática. Existe uma urgência na relação com a leitura de imagem, e os/as professores/as demonstraram que estão ávidos/as por conhecer e debater.

Houve unanimidade na participação ativa de todos/as os/as professores/as no grupo focal; estes demonstraram interesse pela temática e pelo ensino e aprendizagem da arte de um modo geral. Não se abstiveram em mostrar seus limites, descontentamentos e necessidades. Os questionamentos levantados no grupo repercutiram na sala de aula, pois, no momento da partilha, não temeram em revelar suas insatisfações. Dessa forma, se houvesse a possibilidade da continuidade, o grupo poderia ter avançado de forma bem mais substancial.

Surpreende o fato dos/as professores/as serem os/as elaboradores/as das diretrizes (2008) e não encontrarem neste documento subsídios para realizar a leitura de imagem. O fato é que o documento foi difundido sem avaliação da sua implantação, não se importando com as possíveis dificuldades ou inviabilidade, pois divulgou o *slogan* da coletividade na elaboração como algo impossível de gerar dúvida ou incapacitar a sua execução.

Assim como a mediação dos/as professores/as nesta pesquisa caracterizou-se de forma mecânica e intermediária, a elaboração e implantação das diretrizes (2008) caracterizam-se de maneira semelhante, visto que não houve um acompanhamento da sua implantação e um diálogo para avaliar os resultados alcançados. A divulgação desse documento tornou-se a válvula propulsora da forma e dos conteúdos a serem ensinados. Uma diretriz necessita de constante avaliação e reestruturação uma vez que as mudanças são frequentes no campo da educação e das artes.

As diretrizes (2008) criam alguns paradoxos, pois, ao mesmo tempo em que dialogam com professores/as para elaboração dos seus pressupostos, não dialogam para a efetivação desses em sala de aula. E, ao mesmo tempo em que valorizam a arte como “[...] fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social [...]” (DIRETRIZES, 2008, p. 56), não possibilitam meios para que isso se efetive, pois há dificuldades decorrentes da falta de infraestrutura e proximidade ao contexto das escolas.

Nesta pesquisa, a prática pedagógica, revelada pelos/as professores/as na atividade de leitura de imagem, que prevaleceu foi a da mediação mecânica e intermediária, evidenciando o quanto essa prática se concentra no conhecimento do/a professor/a e salientando que esse conhecimento se pauta na reprodução dos saberes

adquiridos prioritariamente na graduação. Tal procedimento cria uma espécie de ciclo vicioso em que a difusão da memorização e de atividades práticas mecânicas tornam-se mais valiosas do que a construção do conhecimento.

Não há por parte dos/as professores/as diálogo com as obras e tampouco com o arcabouço cultural dos/as estudantes. Dessa forma, a prática pedagógica não se pauta em uma relação de troca ou no potencial criador. Como muitos/as demonstraram descontentamento com o resultado das atividades, então, é possível acreditar que esses/as professores/as almejam a transformação das suas práticas.

O fato de a mediação dialógica ter ocorrido com professores/as diferentes e em momentos distintos, sem que houvesse por parte da pesquisadora um esclarecimento do que foi analisado na mediação, pode anunciar que o diálogo é praticado, mas ele não faz parte do cotidiano. Os/as professores/as desconhecem a importância da mediação e também do quanto o repertório imagético dos/as estudantes pode contribuir para o alcance de um conhecimento mais efetivo.

Em meio à rotina pesada dos/as professores/as e também à falta de fundamentos para mediar a leitura de imagem, vê-se o quanto a prática pedagógica necessita ser repensada. Para a efetivação de um encaminhamento dialógico, entende-se que primeiramente os/as professores/as precisam analisar suas práticas no sentido de perceberem qual tipo de leitura de imagem estão realizando e, a partir dessa avaliação, criar meios para ampliar o nível de envolvimento e significação das leituras.

O acompanhamento das atividades promoveu maior proximidade com os/as professores/as, sendo que, no momento da leitura de imagem, foi evidenciado que o desafio seria aproximarem-se do repertório imagético dos/as estudantes. Mesmo a mediação tendo ocorrido em um nível intermediário, os/as professores/as ressaltaram como foi importante essa aproximação, pois, além de terem oportunizado um momento de troca, houve maior interesse por parte dos/as alunos/as.

O fato de esta pesquisa ter se concentrado em um pequeno grupo de professores/as não significa que não revele a realidade de um grande contingente de discentes. Acredita-se que, da mesma forma com que houve questionamentos e mudança na prática pedagógica dos/as que acompanharam essa investigação, é possível que paulatinamente haja novas transformações. Mas essas surgirão a partir do

momento em que os/as professores/as tiverem consciência do seu papel.

Antes do/a professor/a buscar metodologias que possam facilitar ou favorecer as atividades de leitura de imagem na sala de aula, é importante ter em mente que toda e qualquer imagem só irá despertar a curiosidade e o desejo de explorá-la a partir do momento em que houver algum tipo de envolvimento. Não existe metodologia que alcance a complexidade da leitura de imagem sem esse pré-requisito.

Ao longo desta investigação, a autora apropriou-se do pensamento de diversos pesquisadores/as que falaram por vias diferentes, mas expressaram o quanto a aprendizagem se faz significativa na medida em que se conecta com a realidade do/a estudante. Na educação problematizadora de Freire, no leitor/a crítico/a de Luckesi, no sensível *olhar-pensante* de Martins, M. C., na cultura social de Williams, nas críticas à sociedade pós-moderna de Maffesoli, na educação estética de Duarte Junior, na educação pela arte de Read, nos estudos sobre processo de criação de Ostrower, tal ideia se faz presente.

Outras autores/as podem ser agregados/as a essa lista, porém, se ficarem apenas no campo das ideias, não faz sentido a produção dos seus pensamentos. O diálogo efetivo com essas propostas só se realiza vivenciando-as. É necessário que a educação se fundamente nas relações humanas, assim como a aproximação cultural, a sensibilidade, a percepção, a curiosidade e a criatividade de cada pessoa.

A arte apresentada como algo distante do mundo do/a estudante se tornará exterior ao seu contexto, havendo a mera sobreposição de um padrão cultural. Consequentemente, essa relação se perpetuará fora do ambiente escolar, uma vez que o ensino da arte se tornará o simples cumprimento de atividades. Dessa forma, a arte não fará sentido em seu meio.

Ainda que essa investigação não tenha sido suficiente para constatar o quanto o repertório imagético dos/as estudantes pode favorecer no estabelecimento de um maior interesse pela leitura das obras de arte, a avaliação dos/as professores/as participantes da atividade de acompanhamento em 2011 demonstraram que as imagens trazidas e selecionadas pelos/as estudantes foram importantes na promoção de debates e aproximação com as obras de arte. Tornam-se necessárias pesquisas que possam aprofundar essa questão.

Essa pesquisa proporcionou aos/as professores/as participantes alguns questionamentos, esses se centraram na mediação, no momento da interpretação da imagem na sala de aula. Percebeu-se que outras questões precisam ser debatidas, como a seleção das imagens, a comparação entre imagens, o conteúdo abordado nas leituras, o exercício do conhecimento inteligível e do saber sensível na leitura das imagens, a especificidade da construção do saber em arte através da leitura de imagem, a possibilidade de uma interface entre imagens do cotidiano e obras de arte, dentre tantos outros temas. Torna-se importante ressaltar o quanto esse tema ainda necessita de investigações que se aproximem da realidade da sala de aula.

A educação estética na relação com a obra de arte é capaz de proporcionar uma leitura de imagem que promova indagações. Essas, primeiramente, partem do sentir, da particularidade de cada pessoa, do repertório pessoal. Dessa forma, essa experiência primeira do sentir se coaduna com a especificidade do conhecimento em arte. Assim, ocorre uma integração entre o conhecimento inteligível e o saber sensível; os sentimentos de quem aprecia a obra fundem-se com a própria obra e, nessa fusão, existe uma espécie de encontro entre a singularidade do/a apreciador/a e as formas da obra de arte, abrindo as possibilidades de cada pessoa não somente pensar e conhecer arte, mas também pensar sobre si.

A partir da singularidade se constrói uma educação para todos/as e não pela via contrária. A leitura de imagem de forma dialógica pode devolver à educação seu caráter dinâmico e imprevisível. A união das incertezas da arte com a subjetividade do olhar, contrapondo com práticas pedagógicas que privilegiem a reinvenção, o inusitado, o efêmero, nas múltiplas possibilidades da criação, permite que o ser humano possa se fazer presente na construção do seu conhecimento. Na inquietude de cada professor/a e de cada aluno/a, existe um universo de possibilidades que podem ser exploradas e propagadas no ensino da arte.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALEIXO, Eliette Aparecida. **Leitura de obras artísticas na escola**: percursos metodológicos. Belo Horizonte, 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200438932001010001P7>. Acesso em: 11/6/2012.

ALMEIDA JUNIOR, João Baptista de. **Ter olhos de ver**: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem. Campinas, 1989. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

ANDRADE, Fernando Torres de. **Fotografia, produção e leitura de imagem por alunos do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091931021018007P6>. Acesso em: 11/6/2012.

ANPAP – Associação nacional de pesquisadores em artes plásticas. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/>. Acesso em: 28/6/2012.

ARANTES FILHA, Elizete Vasconcelos. **Devaneio do olhar**: uma experiência de produção e leitura de imagem através do vídeo na prática pedagógica. Natal, 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquiades Araújo. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: Qual o estado do conhecimento? 13 f. **31ª reunião anual da Anped**, 2008. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>. Acesso em: 23/3/2010.

ARTE na Escola. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/index.php>. Acesso em: 29/10/2012.

ASSIS, Henrique Lima. **Outros modos de ver**: imagens cinematográficas no ensino das artes visuais. Goiânia, 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BAUMGARTNER, Cinara Marli da Cunha. **A construção do olhar**: concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de arte e da utilização de imagens fixas. Blumenau, 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade regional de Blumenau.

BIANCHETTI, Lucídio; FAVERO, Osmar. **História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.30, pp. 03-06. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 24/5/2012.

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. **Leitura de imagens**: as concepções dos professores de educação infantil. Rio Claro, 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

CABANNE, Pierre. **Marcel Duchamp**: engenheiro do tempo perdido. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto, 1994.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagem: representação versus significação. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (Org.). **Imagem em debate**. Londrina: Eduel, 2011.

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 20/2/2012.

CAPRA, Carmen Lúcia. **Ensino de artes visuais**: experiência estética e prática docente. Porto Alegre, 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.

CASTRO, Rosana Andréa Costa de. **Tecnologias de informação e comunicação**: implicações da imagem digital para arte/educação contemporânea. Brasília, 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília. Instituto de artes. Programa de pós-graduação em arte.

CAUQUELIM, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CFE n.º 06, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. Ministro da educação Jorge Konder Bornhausen. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/siau/ItemLise/arquivos/notas/06_1986.htm. Acesso em: 29/6/2012.

CORDEIRO, Sandro da Silva. **Televisão em solo educativo**: educando o olhar. Natal, 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COSTA, Cristina Tauffer Padiha da. **A produção de subjetividades no cotidiano escolar pelo uso de imagens**. Vitória, 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092830001013001P1>. Acesso em: 9/6/2012.

COSTA, Leci Maria Castro Augusto. **As dimensões da imagem na relação entre arte e tecnologia**. Brasília, 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de artes. Programa de pós-graduação em arte. Universidade de Brasília.

COSTA, Nelson Ricardo Ferreira da. **A visualidade possível**. Rio de Janeiro, 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Arte). Instituto de Artes. Programa de pós-graduação em Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007131004016039P0>. Acesso em: 11/6/2012.

COUTO, Ronan Cardozo. **A escolarização da linguagem visual**: uma leitura dos documentos ao professor. Belo Horizonte, 2000. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

CURTIS, Maria do Carmo Gonçalves. **Leitura da obra de arte na escola pública:** uma busca de um belo adormecido. Porto Alegre, 1997. 191 f. Programa de pós-graduação em Artes Visuais. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19978642001013055P8>. Acesso em: 15/6/2012.

DANTO, Arthur Coleman. Interpretação e identificação. In:_____. **A transfiguração do lugar-comum:** uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DELFINO, Mônica dos Santos. **Ler e criar imagens:** uma prática pedagógica no ensino da arte. Itajaí, 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí.

DIÁLOGO NACIONAL PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA DE JUVENTUDE. Parte da pesquisa juventude brasileira e democracia: participação, esforços e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase, São Paulo: Pólis, 2006. Disponível em:
http://www.ibase.br/userimages/dialogo_juv_final21.pdf. Acesso em: 5/8/2012.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: arte. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Curitiba, 2008.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame:** escritos sobre educação. Campinas: Papyrus, 2010a.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010b.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Unesp, 2005.

FAEB - Federação de arte educadores do Brasil. Disponível em:
<http://www.faeb.com.br/>. Acesso em: 26/6/2012.

FALCÃO, Emmanuel de Sousa Fernandes. **Imagens Ensinam?** Uma Análise da Coleção Matemática de Dante. João Pessoa, 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

FAVARETTO, Celso. **A invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: Edusp, 2000.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. **Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Sueli. **“Parece mas não é”!**: um estudo do movimento interpretativo da criança no diálogo com o texto visual. Campinas, 2002. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, Valéria Fabiane Braga. **Imagem e arte na educação de adultos: ver, fazer, falar e refletir num processo de alfabetização**. Goiânia, 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

FLEITH, Dense de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Soriano de. **Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade**. Maringá, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300007&lang=pt. Acesso em: 1/5/2011.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. A leitura da imagem nos cursos de formação de professores em arte. **25ª reunião anual da Anped**. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced251.htm#gt16>. Acesso em: 4/4/2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, p. 47-70, dez 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>>. Acesso em: 30/3/2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO Iochpe. Disponível em: <http://www.fiochpe.org.br/>. Acesso em: 29/10/2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. Série Pesquisa em Educação, v. 10.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=2125. Acesso em 28/10/2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber livro, 2008.

JANELA da alma. Direção de João Jardim, co-direção Walter Carvalho. São Paulo: Copacabana Filmes: Dist. Consórcio Europa, 2001. 1 filme (73 min): son., color. VHS NTSC.

JUSTINO, Maria José. A admirável complexidade da arte. In: CORDI, Cassiano *et al.* **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. **Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar**. Rio Grande do Sul, 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de arte e arte contemporânea: contextos de produção e sentido**. Porto Alegre, 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LINS, Andréia Chiari. **Mediações da imagem na educação à distância**. Vitória, 2008. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.

LUCKESI, Cipriano. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens educativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana de Almeida. **Convites ao olhar**: experiências de educação e vivência estética a partir de reproduções. Campinas, 2003. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MADDALOZZO, Sheila; BUDEL, Monaliza. 7 f. **19º Encontro da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas**. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/sheila_maddalozzo.pdf. Acesso em: 28/10/2012.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MAGALHÃES, Ana Candida Paoletti. **O educador e a leitura de imagens**. São Paulo, 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de pós-graduação em Artes. Universidade Estadual Paulista.

MARTINS, Alice de Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada... In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 101-117.

MARTINS, Elaine Rosa. **A imagem do livro didático**: um estudo sobre a didatização da imagem visual. Belo Horizonte, 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Resumo Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200222232001010001P7>. Acesso em: 11/6/2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar-pensante**: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: ARTEunesp. São Paulo, 1993. p. 199-217.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia - aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. O que vemos com um olhar estrangeiro? **Boletim arte na escola**. São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=20. Acesso em: 27/4/2012.

MARTINS, Raimundo. Educar com imagens: múltiplos tempos e interpretação. **Boletim arte na escola**. São Paulo, nº 45, 2007. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=70. Acesso em: 22/2/2012.

MATHIAS, Tânia Sayuri Ida. **Livro de imagem**: possibilidade de leitura estética. Presidente Prudente, 2005. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de ciências e tecnologia. Universidade estadual Paulista.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação**: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

MELO, Raquel Mendes de. **A espada era a lei**: visualidades da prática pedagógica. Goiânia, 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de artes visuais da universidade federal de Goiás.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **Leitura de imagens**: da casaca à konshaça – mediações na particularidade do enredo cultural serrano, na formação de professores em educação à distância. Vitória, 2007. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação do centro pedagógico da universidade federal do Espírito Santo.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro**: 1964 – 1985. São Paulo: Atual, 1998.

NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **Gadamer**: interpretação, educação e ensino da arte. Ijuí, 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Programa de pós-graduação em educação nas ciências. Universidade regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

NUNES, Ana Lucia Siqueira de Oliveira. **Festas e celebrações**: um estudo sobre visualidades da escola. Goiânia, 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de artes visuais da universidade federal de Goiás.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte. [Carta] 16 de dezembro 1986, Rio de Janeiro [para] Ministro da Educação Jorge Konder Bornhausen, Brasília. 1p. Artigo 6º que desobriga a participação dos estudantes das aulas de Educação Artística. Disponível em: <http://faeb.com.br/textos/documentos/sobreart_fayga_161286.swf>. Acesso em: 29/6/2012.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OLIVEIRA, Esequiel Rodrigues. “**Imagem eu sei ler e uso para escrever**”: um estudo do potencial da linguagem visual na elaboração do conhecimento na educação básica. Rio de Janeiro, 2006. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PAIM, Ana Cláudia Machado. **A cultura visual no âmbito escolar**: uma viagem a Dilermando de Aguiar/RS. Santa Maria, 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. Porto Alegre, 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PATRZYKOT, Daniela Radel Bortoli. **Arte, educação e espiritualidade**: possibilidades de vivências transdisciplinares pela leitura de imagem. Joaçaba, 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação Humanas e Letras. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

PENTEADO, Cléa. **A arte e a educação na escola**: os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos. Porto Alegre, 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PEREIRA, Valéria Azambuja. **Leitura de imagem**: Fayga Ostrower e Alberto Manguel, educadores do olhar. São Paulo, 2009. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Nove de Julho.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Illustro imago**: professoras de arte e seus universos de imagens. São Paulo, 2008. 152 f. Tese (Doutorado em Artes). Pós-graduação em Artes. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

PINHEIRO, Claudia Ferreira. **Leitura de imagens contemporâneas**: uma prática necessária na educação. Itajaí, 2006. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí.

PINTO, Carla Gioconda Alves. **Visualidades educacionais**: imagem, cultura visual e trabalho pedagógico. Goiânia, 2008. 78 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Faculdade de Artes Visuais da universidade federal de Goiás.

PRADO, Gilbertto. **Breve relato da pós-graduação em artes visuais da ECA-USP. ARS (São Paulo)** [online]. 2009, vol.7, n.13, pp. 88-101. ISSN 1678-5320. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202009000100006>. Acesso em: 25/5/2012.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.

ROBINSON, Ken. Escolas matam a criatividade? Produção de TED ideas worth spreading. New York: 2006. 1 vídeo (19min56seg). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks&feature=related>. Acesso em: 10/8/2012.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANCHES, Ana Cláudia Neif. **Educação do olhar: a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente**. Ribeirão Preto, 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção do real. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1986.

SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa**. Curitiba: Educ. rev. [online]. 2006, n. 27, p. 203-219. Disponível em: <C:\Users\Usuario\Desktop\artigo leitura de imagem\leitura de imagens e cultura visual desenredando conceitos para a prática educativa.mht>. Acesso em: 2/5/2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Instrução normativa n.021/2010 de 8 de novembro de 2010. Dispõe sobre matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2011. Superintendente da Educação Alayde Maria Pinto Digiovanni. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151#2010>. Acesso em: 5/8/2011.

SEEMANN, Jörn. **Arte, conhecimento geográfico e leitura de imagens: o geógrafo, de Vermeer**. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a04.pdf>. Acesso em: 30/4/2011.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. 18 f. **30ª reunião anual da Anped**. 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: 30/3/2011.

SILVA, Ivam Cabral da. **Humor gráfico**: o sorriso pensante e a formação do leitor. Natal, 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de pós-graduação em educação.

SILVA, José Souza Ferreira da. **Leitura de imagens no ensino de arte com uso de software educativo**: formação de categorias pictóricas por meio de relações de equivalência. São Paulo, 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de estudos pós-graduados em Educação. Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Seizo Vinicius. **Outro olhar o audiovisual na arquitetura da aula**: inovações pedagógicas. Campinas, 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SOUSA, Márcia Maria de. **Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupo de estudos**. Uberlândia, 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação e Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia.

SOUSA, Richard Perassi Luiz de. **Desafio da imagem**: alternativa contemporânea para a arte nas escolas de segundo grau. Mato Grosso do Sul, 1995. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Centro de ciências humanas e sociais. Universidade federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/poseduc/>. Acesso em: 3/6/2012.

SOUZA, Carla Farias. **Romaria da Medianeira e estudos culturais**: a construção dos modos de ver dos futuros docentes de artes visuais. Santa Maria, 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Santa Maria. Resumo disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20086742002010001P5>. Acesso em: 14/6/2012.

SOUZA, Eduardo Sérgio Leão de. **A imagem como recurso de ensino e aprendizagem**. Juiz de Fora, 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20002532005016007P0>. Acesso em: 11/6/2012.

SOUZA, Maria José Corrêa de. **Nos (en)cantos da EJA: a desconstrução e construção da imagem na formação do leitor visual**. Vitória, 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em:
<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2006/dissertacoes.asp>. Acesso em: 3/6/2012.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf. Acesso em: 25/6/2012.

VIANNA, Rachel de Sousa. **Ensinar e aprender a ver**. São Paulo, 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VICTORIO FILHO, Aldo. **Imagem, estética, criação e o cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Resumo disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200248331004016006P5>. Acesso em: 11/6/2012.

WEISSHEIMER, Maria da Glória. **Leituras de imagens no sincretismo da propaganda de TV**. Florianópolis, 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de pós-graduação em artes visuais. Centro de Artes. Universidade do estado de Santa Catarina.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva visión, 2003.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005.

ZORDAN, Paola. Aulas de Artes, espaços problemáticos. 13 f. **30ª Reunião anual da Anped**, 2007. Disponível em:
http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009—Int.pdf. Acesso em: 23/3/2010.

ZOTTI, Solange Aparecida. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da Ditadura Militar. 21 f. **III Congresso brasileiro de história da educação: a escola em perspectiva histórica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>.

Acesso em: 26/10/2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados/Editora Plano, 2004.

APÊNDICE I

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS/AS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

1) Dados e perfil dos/as professores/as

1.1) Nome completo:

1.2) Endereço eletrônico:

1.3) Telefones:

1.4) Escola ou escolas em que trabalha:

1.5) Quanto tempo é professor/a de arte:

1.6) Qual a carga horária de trabalho semanal? Caso trabalhe em mais de uma instituição, separe por Escola:

1.7) Séries em que leciona:

1.8) Qual o vínculo com o Estado:

1.9) Instituição em que se formou:

1.10) Ano de formação na graduação:

1.11) Área de formação: () Artes visuais ou plásticas () Teatro
() Música () Dança

2) Sobre a atividade de leitura de imagem

2.1) Você faz atividade de leitura de imagem na sala de aula?

2.2) Com que frequência você faz essa atividade?

2.3) Como essa atividade é realizada?

2.4) Você seleciona as imagens? Qual o critério para seleção?

2.5) Você poderia citar quais imagens você já utilizou na sala de aula para realizar leitura?

- 2.6) Você teve alguma disciplina na graduação que ajudou para poder realizar essa atividade?
- 2.7) A SEED ofereceu algum curso ou material para instruir em relação a essa atividade?
- 2.8) Você possui alguma metodologia específica para conduzir a leitura de imagem? Como você chegou a essa metodologia?
- 2.9) Você faz leitura com todas as séries? Ou somente a partir de alguma?
- 2.10) Qual a receptividade ou envolvimento dos estudantes nessa atividade?
- 2.11) Qual é a participação dos estudantes na leitura? É fácil conduzir esse processo?
- 2.12) Você tem algum questionamento em relação a essa atividade?
- 2.13) Você considera que sua forma de conduzir a atividade é eficaz?

APÊNDICE II

PROGRAMAÇÃO GERAL DO GRUPO FOCAL

1) Participantes: 15 professores/as de arte da rede Estadual de Ensino do Paraná

2) Carga horária: 20 horas - sendo cada encontro das 8:00h às 12:00h

3) Data dos encontros:

Outubro - 2010: dias 9 e 16

Novembro - 2010: dias 06 e 27

Dezembro - 2010: dia 04

4) Local de realização:

Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira

Av. Presidente Affonso Camargo, 3.463

Bairro Capão da Imbuia

5) Resumo da programação de cada encontro

DATA	OBJETIVO GERAL	ATIVIDADE
09/10/10	Perceber como os professores mediam a leitura de imagem e como eles dizem que fazem leitura de imagem na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do grupo; - Conversar sobre o objetivo do grupo focal; - Conversar sobre a leitura de imagem, sua importância e como realizam essa atividade na sala de aula; - Responder questionário; - Realização de leitura de imagem com os professores.
16/10/10	Apresentar a diferença entre a práxis reiteradora e criativa na leitura de imagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de leitura de imagem com os professores; - Conversa sobre o encaminhamento da leitura; - Comparar a prática da leitura com o encontro anterior (leitura reiteradora e leitura criadora); - Debater sobre as duas formas de leitura apresentadas; - Reflexão sobre a prática de leitura em sala de aula.

06/11/10	Perceber mudanças no papel do espectador na relação com a obra de arte.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre sua prática de leitura em sala de aula; - Apresentar formas como os espectadores são requisitados no momento da leitura das obras; - Elaborar atividade para realizar leitura de imagem com uma turma específica na escola; - Debater a respeito do repertório cultural do estudante para a leitura de imagem.
27/11/10	Compartilhar a leitura realizada com os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da leitura realizada com os estudantes: cada professor fará apresentação da sua atividade desenvolvida na sala de aula. Todo o procedimento será explicitado justamente para perceber como cada professor usou de recursos para mediar a leitura, incluindo a percepção pessoal dos estudantes e seu repertório cultural. Também para perceber como é possível levar em conta o repertório dos alunos na leitura da imagem; - Debate sobre possibilidades da prática da leitura na escola.
04/12/10	Debater sobre a possibilidade da leitura criadora na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - É possível uma práxis criadora no processo de leitura na sala de aula? - Como a práxis criadora pode ser inserida no encaminhamento da leitura de imagem? - É possível uma mediação da leitura da imagem em que o repertório cultural do estudante seja considerado? - No encaminhamento de uma leitura coletiva, é possível a valorização das percepções individuais? - Avaliação do grupo focal.

Os meios utilizados para registrar o trabalho com o grupo focal foi a gravação em áudio e a escrita.

APÊNDICE III

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DO GRUPO FOCAL

1º PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL - DATA: 9/10/2010²¹

CONTEÚDO
<p>a) Apresentação;</p> <p>b) Apresentação do conteúdo dos encontros;</p> <p>c) Jogo visual;</p> <p>d) Preenchimento do questionário;</p> <p>e) Leitura de imagem;</p> <p>f) Apreciação de partes do filme <i>Janela da Alma</i>.</p>
OBJETIVO
<p>a) Apresentar o objetivo do grupo;</p> <p>b) Promover a integração das/os participantes;</p> <p>c) Incentivar para que as/os integrantes sintam-se a vontade nos encontros;</p> <p>d) Favorecer o diálogo entre as/os participantes sobre o tema de estudo;</p> <p>e) Responder questionário.</p>
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
<p>a) Propor uma apresentação entre os integrantes do grupo, nome, local onde trabalha, formação;</p> <p>b) Breve apresentação dos encontros, mostrando a importância da assiduidade, pois cada encontro depende do outro. Sendo que a SEED só emitirá a certificação aos participantes de todos os encontros. O objetivo do grupo e a importância do trabalho para a reflexão sobre a prática do professor de artes no que se refere à atividade de leitura de imagem;</p> <p>c) Em duas fileiras, um/a de frente ao/a outro/a, um/a será o/a observador/a e outro/a o/a observado/a. O/a observador/a atenta a todos os detalhes do/a observado/a, depois o/a observador/a vira de costas e o/a observado/a modifica alguns detalhes de seu visual. O/a observador/a retoma seu lugar e aponta as mudanças ocorridas;</p> <p>d) Responder o questionário;</p> <p>e) Conforme forem terminando, então, será proposta uma atividade em que cada professor/a irá escolher uma imagem para programar como faria o encaminhamento da atividade de leitura em sala de aula;</p> <p>f) Caso haja tempo, haverá apreciação de trechos do documentário em que Wim Wenders, Hermeto Pascoal e Eugen Bavcar falam sobre a visão e as diferentes formas de ver. A reflexão será pautada na seguinte interrogação: Será que vemos as mesmas coisas?</p>

²¹ As atividades ou conteúdos que se repetem nos planejamentos não foram realizados nas datas previstas, então, foram passadas para o encontro posterior.

2º PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL - DATA: 16/10/2010

CONTEÚDO
<p>a) Leitura de imagem; b) Jogo visual; c) Questionário; d) Práxis reiterativa e criadora; e) Apreciação de partes do filme <i>Janela da Alma</i>; f) Leitura de imagem.</p>
OBJETIVO
<p>a) Término da atividade iniciada no encontro anterior; b) Estimular a memória visual; c) Dar uma noção ao grupo a respeito da forma como a maioria tem realizado a mediação da leitura de imagem; d) Impulsionar o grupo a perceber que a práxis pode ser transformadora; e) Debater sobre as possibilidades do ver; f) Escrever como faria a mediação da leitura da imagem de propaganda.</p>
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
<p>a) Atividade de escolha de uma imagem para escrever como faria a mediação da mesma em sala de aula, atividade individual - ATIVIDADE 1;</p> <p>b) Em duas fileiras, um de frente ao outro, um será o observador e outro o observado. O observador atenta a todos os detalhes do observado, depois o observador vira de costas e o observado modifica alguns detalhes de seu visual. O observador retoma seu lugar e aponta as mudanças ocorridas;</p> <p>c) Conversar com o grupo apontando, de uma maneira geral, os dados que foram encontrados no grupo com relação às questões 1, 2, 3 e 4 do questionário. Insistir para sistematizar com o grupo etapas gerais que estão considerando na leitura de imagem;</p> <p>d) Através de uma conversa, explicar ao grupo a respeito dos níveis de práxis, mostrando a prática como um produto capaz de proporcionar a transformação;</p> <p>e) Caso haja tempo haverá apreciação de trechos do documentário em que Wim Wenders, Hermeto Pascoal e Eugen Bavcar falam sobre a visão e as diferentes formas de ver. A reflexão será pautada na seguinte interrogação: Será que vemos as mesmas coisas?</p> <p>f) Em dupla, realizar um plano de como encaminhar a leitura de imagem de uma propaganda, levando em conta a questão dos elementos formais e a interpretação pessoal do estudante.</p>
REFERÊNCIA
<p>VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.</p>

3º PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL - DATA: 06/11/2010

CONTEÚDO
<p>a) Leitura de imagem; b) Interpretação; c) Mudança no papel do espectador; d) Diretrizes curriculares;</p>
OBJETIVO
<p>a) Aquecimento com apreciação da obra <i>Frevo</i> de Portinari; b) Compreender o que o grupo considera um bom nível de interpretação; c) Discussão do artigo <i>Arte e interatividade</i> de Julio Plaza; d) Apreciação de imagens; e) Analisar as diretrizes (2008) para criar um conteúdo comum.</p>
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
<p>a) Propor uma apreciação em que, aos poucos, a imagem vai sendo revelada, assim, o grupo cria expectativas da imagem cujas partes estão encobertas;</p> <p>b) Conversar com o grupo para compreender por que os estudantes não interpretam as imagens, o que considera necessário para que se atinja esse nível;</p> <p>c) Debater a respeito das mudanças do papel do espectador indicada no artigo de Julio Plaza e lançar a questão: estamos proporcionando aos nossos estudantes a relação com todos esses tipos de obras?</p> <p>d) Apreciação de obras apresentadas na TV multimídia, mostrando obras que representam essa alteração no papel de quem as aprecia;</p> <p>e) Primeiramente, o grupo dirá como faz uso das diretrizes (2008) para a elaboração das atividades de leitura de imagem. Num segundo momento, fará a escolha de um tema comum da 7ª série ao ensino fundamental, para a indicação de uma obra cuja leitura será em sala de aula.</p>
REFERÊNCIA
<p>PLAZA, Julio. Arte e Interatividade: autor – obra – recepção. São Paulo, maio 2000. Artigo hospedado no site http://www.ehu.es/netart/alum0506. Acesso em: 4/9/2008.</p> <p>VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.</p>

4º PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL - DATA: 27/11/2010

CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> a) Leitura de imagem; b) Leitura realizada na escola; c) Opacidade e transparência da imagem; d) Interpretação; e) Diretrizes curriculares;
OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> a) Aquecimento com apreciação de fotos retiradas do local onde está ocorrendo o curso; b) Expor a atividade realizada com os estudantes; c) Discutir o texto <i>Por trás do espetáculo: o poder das imagens</i>; d) Debater a respeito da interpretação; e) Analisar as diretrizes para perceber como ela propõe a leitura de imagem.
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> a) Propor uma apreciação na TV multimídia que apresenta fragmentos de imagens retiradas da entrada da escola em que o grupo está ocorrendo, estimulando a observação e a leitura de imagens do cotidiano; b) Cada integrante do grupo irá apresentar como realizou a atividade de leitura da imagem do artista Vik Muniz, <i>The bearer (Irma)</i> – 2008; c) Debater a respeito das possibilidades da leitura, diferenciando a opacidade (imagem como algo real) da transparência (imagem como imagem); d) Propor ao grupo um debate a respeito da possibilidade de interpretação das imagens no espaço da sala de aula. A interpretação é possível? Se possível, quais os passos ou caminhos para atingi-la? e) Os três professores do grupo que estão fora de sala de aula irão apresentar uma análise das diretrizes (2008) no sentido de perceberem como essa propõe a leitura.
REFERÊNCIA
<p>WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC, 2005.</p>

5º PLANEJAMENTO GRUPO FOCAL - DATA: 4/12/2010

CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> a) Leitura de imagem; b) Leitura realizada na escola; c) Opacidade e transparência da imagem; d) Interpretação; e) Diretrizes curriculares; f) Apreciação de imagem.
OBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer alguns livros e autores; b) Expor a atividade realizada com os/as estudantes; c) Discutir o texto <i>Por trás do espetáculo: o poder das imagens</i>; d) Debater a respeito da interpretação; e) Analisar as diretrizes para perceber como ela propõe a leitura de imagem; f) Ativar o olhar curioso.
ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> a) Distribuir diversos livros de vários autores a respeito de leitura de imagem e fazer breve explanação a respeito de cada título; b) Cada integrante do grupo irá apresentar como realizou a atividade de leitura da imagem do artista Vik Muniz, <i>The bearer (Irma)</i> - 2008. Continuidade da atividade iniciada no encontro anterior; c) Debater a respeito das possibilidades da leitura, diferenciando a opacidade (imagem como algo real) da transparência (imagem como imagem); d) Propor ao grupo um debate a respeito da possibilidade de interpretação das imagens no espaço da sala de aula. A interpretação é possível? Se possível, quais os passos ou caminhos para atingi-la; e) Os três professores do grupo que estão fora de sala de aula, irão apresentar uma análise das diretrizes (2008) no sentido de perceberem como esta propõe a leitura; f) Apresentar um objeto "desconhecido" ao grupo, primeiramente observando-o de longe, para realizar a descrição do que estão vendo. Em seguida, olhar de forma mais aproximada e explorar outros aspectos do objeto. Por fim, pegar o objeto e fazer associações, dizer possíveis usos ou função do objeto.
REFERÊNCIA
<p>ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. Ensino de arte. São Paulo: Thomson, 2006.</p> <p>BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez, 2002.</p> <p>COSTELLA, Antonio Fernando. Para apreciar a Arte: roteiro didático. 2 ed. São Paulo: SENAC, 2001.</p> <p>DONDIS, Donis. Sintaxe da linguagem visual. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007</p> <p>FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. Leitura sem palavras. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>FILHO, João Gomes. Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma. São Paulo: Escrituras, 2000.</p> <p>HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.</p> <p>WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Aauto (Org.). Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC, 2005.</p>

APÊNDICE IV

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS/AS PROFESSORES/AS NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES

Etapas:

1ª ETAPA: convite;

2ª ETAPA: envio do planejamento;

3º ETAPA: compreensão da rotina do/ professor/a (Questionário I);

4º ETAPA: conversa sobre o contexto do estudante (Questionário II);

5º ETAPA: conversa relacionando o que disse sobre o contexto e o planejamento;

6º ETAPA: aproximação do repertório imagético dos/as estudantes (após realização da atividade, responderá Questionário III);

7ª ETAPA: conexão entre imagens do repertório imagético dos/as estudantes com obra de arte (após realização da atividade, responderá Questionário IV).

3ª ETAPA (Questionário I)

1) Número de turmas que leciona?

2) Cite as séries de cada turma.

3) Qual o nº de estudantes por turma?

4) Qual nº de escolas em que trabalha?

5) Quais os turnos em que está trabalhando?

6) Está fazendo algum curso na área da educação ou arte?

7) Como você costuma planejar as suas aulas? Ou seja, como é o seu dia a dia no que diz respeito ao trabalho de planejar aulas?

8) Qual é a sua rotina quanto ao desenvolvimento da aula? Ou seja, o que você sempre faz em aula?

9) Sobre a leitura e consulta de textos para preparar e desenvolver as aulas, como é o seu dia a dia?

10) Sobre os trabalhos realizados em sala de aula, qual a frequência, como é a correção e a devolução para os/as alunos/as?

11) Caso queira fornecer outras informações a respeito da rotina, fique a vontade.

4ª ETAPA (Questionário II)

- 1) Como você imagina que é o contexto do/a seu/sua aluno/a? Quais elementos você tem sobre o contexto do/a seu/sua aluno/a?
- 2) Para você o que seria o contexto do/a estudante?
- 3) Em suas aulas, você costuma levar em consideração o contexto do/a estudante?
- 4) Você considera o contexto do/a estudante importante para a prática pedagógica?
- 5) Para a escola em que você trabalha o contexto do/a estudante é importante? Como isso se evidencia?

5ª ETAPA

Ocorreu através de uma conversa por endereço eletrônico acerca do contexto do/a estudante no planejamento.

6ª ETAPA (Questionário III)

- 1) Quais foram os procedimentos utilizados para aproximar-se do contexto imagético dos/as estudantes? Descreva passo-a-passo.
- 2) Essa aproximação foi fácil?
- 3) É possível citar coisas que tenham atrapalhado ou facilitado essa aproximação?
- 4) Aponte pontos positivos e negativos desse processo de aproximação:
- 5) Houve alguma situação surpreendente nesse processo?
- 6) Os/as estudantes se mostraram interessados/as em revelar as imagens que fazem parte do seu contexto?
- 7) O que você considera primordial para que essa aproximação possa ocorrer?
- 8) É possível, na rotina já estabelecida em sala de aula, incluir a aproximação do contexto do/a estudante?
- 9) Você considera que essa aproximação do contexto do/a estudante possa ser realizada em outros momentos da aprendizagem?
- 10) No seu planejamento e no projeto político pedagógico da escola, essa aproximação do contexto do/a estudante é anunciada?

7ª ETAPA (Questionário IV)

- 1) Quais foram os procedimentos utilizados para conectar o contexto imagético dos/as estudantes com obras de arte? Descreva passo-a-passo.
- 2) Quais procedimentos foram utilizados para a leitura da imagem?
- 3) Do plano de aula realizado para a realização dessa atividade, houve mudanças durante a execução? Quais?
- 4) Quais foram as conexões entre a imagem do cotidiano e a obra de arte feita pelos/as estudantes?
- 5) Como foi o envolvimento dos/as estudantes na leitura?
- 6) As imagens do cotidiano trouxeram alguma contribuição para a leitura da/s obra/s de arte?
- 7) Quais as dificuldades ou facilidades encontradas durante o processo?
- 8) Qual sua opinião sobre o trabalho realizado?
- 9) O que você mudaria na atividade realizada?
- 10) É possível afirmar que a conexão entre imagens do cotidiano e obra de arte pode trazer um maior envolvimento por parte dos/as estudantes na leitura de ambas?

ANEXO I

PLANO DE TRABALHO DOCENTE – 2011 (primeiro planejamento)

Professor/a: “A”

Disciplina: ARTE

Série: 8ª

	Conteúdo Específico	Metodologia	Avaliação	Objetivos Específicos
25 h/a 1º bim	Realismo e Romantismo Vanguardas Artísticas (Dadaísmo, Surrealismo)	<u>Aula expositiva</u> : conceitos teóricos, leitura visual sobre a imagem ilustrativa relacionadas ao período, análise de textos.	Prova Análise e leituras de imagens relacionadas ao período histórico	Capacitar o aluno na elaboração de seus próprios conceitos. Propiciar através da imagem a identificação dos códigos visuais, técnicas, tempo e espaço.
19 h/a 2º bim	Cultura de Massa Arte Engajada (Teatro) Elementos formais, Composições, Releitura, Propaganda, Sociedade. Arte Naif Arte Muralista / Grafite Arte e Cultura Naturalismo, Suporte, Linha / Cor	<u>Aula de campo – Visitas</u> : explorar um contato real com o assunto abordado, vivenciar os conceitos, oportunizar o esclarecimento de dúvidas em espaço ambiente ao assunto. <u>Pesquisa e resumo</u> : resumo em forma escrita sobre os conteúdos abordados nas aulas expositivas e nas visitas de campo.	Avaliação da produção artística através de atividades práticas Avaliação conceitual através de discussão ou questionamentos	Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a sensibilidade e a reflexão ao observar e debater sobre as produções artísticas.
13 h/a 3º bim	MPB Hip-Hop Arte Popular Vanguardas (Semana da Arte Moderna) Ritmo, Estilo, Valores.	<u>Projeção</u> : propiciar ao aluno uma leitura visual com; imagens, filmes, reportagem e outros, enriquecendo e melhorando o entendimento e interesse dos alunos pelo conteúdo.	Relatório avaliando as aulas de campo.	Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Artes, de modo a utilizá-los de nos trabalhos práticos e pessoais.
19 h/a 4º bim	Vanguardas Brasileiras Dança contemporânea Teatro engajado e outros Elementos formais, Composições, Releitura, Espaço.	<u>Discussão com a classe</u> : sugere aos educando após as abordagens feitas, oportunizá-lo a reformular seus próprios conceitos, estabelecendo dinâmicas para cada realidade. <u>Aulas práticas</u> : permite ao aluno vivenciar o conteúdo teorias aplicadas na aula.		Compreender e saber identificar na arte fator histórico contextualizado em diversas culturas, podendo perceber nas produções a existência de diferentes estética.

ANEXO II

PLANO DE TRABALHO DOCENTE – 2011 (segundo planejamento)

PROFESSOR/A: “A” - DISCIPLINA: ARTE - SÉRIE: 8ª

Data	Nº Aulas	Conteúdo Específico	Objetivo Específico
<p>2º Bim</p> <p>18 h/a</p> <p>02/05 a 06/07</p>	<p>02/5 a 03/5 2 h/aula</p> <p>09/5 a 17/6 4 h/aula</p> <p>23/5 a 07/6 6 h/aula</p> <p>13/6 a 28/6 4 h/a</p> <p>20/6 – 1 h/a Prova</p> <p>27/6 – 1 h/a Recuperar</p>	<p>Conteúdos</p> <p><u>Movimentos e períodos</u> Unidade 01 Arte e Sociedade</p> <p>Unidade 02 Arte Naif Arte Muralista grafite</p> <p>Unidade 03 Arte e Cultura / Cultura de massa</p> <p><u>Elementos Formais:</u> Luz, cor, Intensidade, superfície, volume, movimento, espaço, perspectiva.</p> <p><u>Composição:</u> Técnica, Bid/Trid, Ritmo, Harmonia, representação, coreografia, escultura</p>	<p>Obs. Segue os objetivos comuns a serem trabalhados ao longo bimestres em todos os conteúdos.</p> <p>* Levar o aluno a formular sua própria ideia sobre o assunto da unidade.</p> <p>* Desenvolver a capacidade de criar e expressar sua imaginação através do registro.</p> <p>* Desenvolver a interpretação e a capacidade de síntese.</p> <p>* Despertar no aluno a observação; bem como o hábito de dialogar com a arte.</p> <p>* Levar o aluno à reflexão e a evidenciar questões de valores humanos.</p> <p>Da unidade 01, 02 e 03</p> <p>Entender e interpretar os movimentos da arte e sua contribuição aos dias atuais.</p> <p>Refletir e discutir em grupo a relação da arte e sociedade através de conceitos</p> <p>Saber e entender como os artistas se posicionam em relação a questões sociais (Leitura de imagem)</p> <p>Conhecer e interpretar obras de artistas que individualmente trataram de questões importantes para a sociedade de seu tempo.</p>

Encaminhamento Metodológico	Critérios Avaliação
<p>02/05 a 03/05 – Arte e Sociedade Filme – “O sorriso de monalisa” Desenvolver a capacidade de análise e crítica, interpretando o filme em relação a sociedade atual.</p> <p>09/05 a 17/05 - Texto e slides Desenvolver a capacidade de análise e crítica, Interpretando e localizando as características em obras dos movimentos artísticos como: dadaísmo, concretismo, futurismo e pintura gestual (discussões em grupo)</p> <p>23/05 a 07/06 – Arte Naif e Muralismo Texto: slides - aula expositiva e dialogada Interpretação da imagem conceituando temas da sociedade – aluno fará anotações das discussões realizadas em grupos. Produzindo obras que comuniquem as questões sociais discutidas anteriormente. Produção artística em grupos, exposição dos trabalhos e posteriormente discussão e releitura das obras dos alunos.</p> <p>13/06 a 28/6 – Arte e Cultura / cultura de massa Texto: slides - aula expositiva e dialogada Interpretação da imagem conceituando temas Culturais – aluno fará anotações das discussões realizadas em grupos. Produzir obras após entendimento sobre cultura de massa e cultura popular, tendo que diferencia-las. Produção artística em grupos, exposição dos trabalhos e posteriormente discussão e releitura das obras dos alunos. Registro de todas as discussões feitas no bimestre – caráter de pesquisa, investigação e criação de <i>portfólio</i> individual.</p> <p>00/00 – Avaliação – Atividades realizadas ao longo do bimestre, registradas no caderno () 20/06 – Prova Bimestral. (4,0) 27/06 – Recuperação da prova (4,0) 10/06 – Registro do Projeto Leitura (1,5)</p>	<p>- Entender e interpretar o que lê e vê nas imagens. Como: em grupos farão anotações do que se vê e posteriormente descrever aos demais colegas e ao professor o que vê na imagem. (transformar escrita em desenho)</p> <p>- Identificar elementos formais e culturais na obra e relacionar com outras imagens e objetos presentes no seu dia-a-dia. Como: através de aula expositiva e dialogada. Registro em desenho</p> <p>- Appreciar e entender o significado da Arte em determinada cultura, construindo relação a nossa identidade. Como: Apresentando, obras, dança teatro, musica ou outras manifestações pertinente à realidade da escola.</p> <p>- Sínteses escritas sobre os resultados obtidos nas exposições e apresentações do conteúdo pelo aluno</p>

ANEXO III

PLANO DE TRABALHO DOCENTE – 2011

Professor/a: “B” - Disciplina: Arte - Série: 1º ano ensino médio - 1º Trimestre

Conteúdos	Objetivos	Metodologia
Conhecimentos gerais prévios em Arte;	Diagnosticar o que os alunos aprenderam no ensino fundamental; Apresentar um panorama da arte, integrando as quatro áreas; Explicar os objetivos da disciplina	Aula expositiva
Elementos formais e elementos compositivos (2 aulas)	Identificar os elementos da linguagem visual; Representar os elementos formais dentro de uma composição; Compreender a relação entre os elementos para estruturar uma imagem;	Interação entre teoria e prática através de: - texto para interpretação; - exercício para fixação; - apreciação de imagens;
Perspectiva e proporção	Perceber na paisagem em obras e no cotidiano a perspectiva e a proporção dos elementos Construir composições através da linha do horizonte e do ponto de fuga.	Exemplos construídos com os alunos
Textura tátil, textura visual e <i>frottage</i>	Desenvolver a observação das texturas encontradas nas superfícies do cotidiano; Representar graficamente as texturas, hachuras, linhas paralelas, formas e figuras variadas; Registrar através da <i>frottage</i> superfícies do ambiente escolar ou domiciliar.	Aula expositiva sobre o conceito e identificação das texturas nas superfícies, distinção de textura tátil e visual, demonstração de <i>frottage</i> .
Perspectiva do nome	Estruturar o nome do aluno em perspectiva aplicando as texturas e <i>frottagens</i> conforme ensinado nas aulas anteriores	Orientação coletiva sobre a execução, auxílio individual durante a produção.

Leitura de imagem	Oportunizar a leitura crítica e a interpretação diante das imagens	Em grupos, cada equipe recebe uma imagem e uma lista de perguntas para serem respondidas sobre a figura. Resumo do texto complementar. Organizar uma apresentação aos demais colegas sobre as descobertas realizadas.
Cor Teoria da cor Cor complementar Cor fria e quente tonalidades	Reconhecer as cores e a que grupo pertence; Compreender a sequencia tonal; Identificar cores frias e quentes Aplicar as cores complementares	Apresentação do círculo cromático, exemplos de cores aplicadas no cotidiano; Exercícios de cores primárias, secundárias, quentes, frias e complementares.
Textura visual Gênero da pintura	Identificar os diversos gêneros da pintura (natureza-morta, paisagem, retrato/autorretrato, abstrato, cena de gênero.	Questionar os alunos referentes as imagens que identificam nas pinturas em geral, classificação dos gêneros; Representação de um dos gêneros e preenchimento através de texturas visuais.
Janelinha/ampliação de imagem	Ler uma imagem de revista ou fotografia; Selecionar um detalhe e identificar o abstrato na imagem; Ampliar o detalhe e aplicar a teoria da cor	
Luz – uma luz na história da arte (capítulo 17 do livro didático público)	Estudo das obras do período Barroco; cor complementar; impressionismo; atributos da cor (Luminosidade, saturação, contraste; tonalidade); Fovismo; Identificar as características históricas e compositivas de cada período.	Aula expositiva, apreciação das obras, anotações no caderno das principais características, representação com lápis de cor.

Figura humana	<p>Representação do rosto de perfil – destaque para o cérebro;</p> <p>Representação do tórax – destaque para o coração</p> <p>Representação das mãos</p>	<p>Reflexão sobre suas ideias, seus pensamentos e representação no cérebro;</p> <p>Discussão com o grupo sobre os resultados obtidos até então. Próxima etapa, representação por meio de imagens, textos ou palavras que expressem os sentimentos de cada aluno.</p> <p>Terceira etapa: Representação das mãos como símbolos do que cada aluno tem como objetivo de vida, o que pode fazer, que atitudes tomar diante das situações da vida, etc.</p>
Som e imagem	<p>Pesquisa de letras de músicas que expressem os sentimentos e os pensamentos dos alunos.</p> <p>Produção de uma capa de CD</p>	<p>Pesquisa de letras de músicas;</p> <p>Cada aluno fala resumidamente o que a música significa para si;</p> <p>Discussão sobre todos os temas abordados;</p> <p>Representação de uma capa de CD que expresse em desenho o que a letra da música transmite.</p>
<p>Avaliação: Correção direta; Execução dos exercícios; Diagnóstica e processual realizada através da somatória de atividades no caderno e apresentação de trabalhos.</p>		