

RACHEL DE SOUSA VIANNA

Ensinar e aprender a ver

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.
Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto.

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.7
V617e Vianna, Rachel de Sousa
Ensinar e aprender a ver / Rachel de Sousa Vianna; orientação Celso Fernando Favaretto São Paulo : s.n., 2009.
311 p. : il., tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Arte - Educação 2. Percepção visual 3. Métodos de ensino 4. Análise do discurso I. Favaretto, Celso Fernando, orient.

Rachel de Sousa Vianna
Ensinar e aprender a ver

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.
Orientador: Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Paulo e Niva

Ao Miguel, que me deixou ir e me fez voltar

Agradecimentos

Concluir um trabalho que tomou quatro anos de dedicação exclusiva e me levou a viver em três cidades diferentes é encerrar uma etapa de vida. Nesse percurso, tive a felicidade de fazer grandes amigos e poder contar com a ajuda de muitas pessoas. Com o Professor Celso Favaretto, desfrutei de ampla liberdade para procurar os meus próprios caminhos e aprendi muito com as nossas discussões. Agradeço a orientação, a confiança e o carinho.

Em Londres, a Professora Rachel Mason supervisionou meu trabalho na Universidade Roehampton por um período de três meses. Sem a sua objetividade e apoio não teria feito tanto em tão pouco tempo. Na Faculdade de Educação, o Professor Marcelo Giordan me ajudou a adaptar uma metodologia do ensino de ciências para pesquisar o ensino de artes visuais. Obrigada aos dois pela orientação e pela disponibilidade.

A bolsa de doutorado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo foi fundamental para a viabilização deste trabalho. Além do suporte financeiro, contei com um acompanhamento cuidadoso do parecerista, a agilidade dos funcionários para resolver todas as dúvidas e a facilidade nos trâmites. É motivo de orgulho ter tido meu nome ligado a esta instituição.

Para realizar duas pesquisas de campo, tive a colaboração de várias pessoas. Sou grata aos coordenadores, professores, educadores e estudantes das cinco instituições que participaram da pesquisa no Brasil, especialmente aos professores e educadores, por permitir que gravasse suas aulas. Espero que as observações a respeito do seu trabalho sejam proveitosas para sua prática. Em Londres, entrevistei onze professores de diferentes instituições. Agradeço o tempo que gastaram comigo, a sinceridade de suas respostas e a paciência com meus tropeços no inglês.

Sou grata aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação e da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em ambas as unidades, cursei excelentes disciplinas ao longo do doutorado e fiz ótimos amigos. Na FEUSP, agradeço especialmente à Professora Denice Catani, pelo apoio indispensável para a realização do *1º Ciclo de debates: O ensino superior em questão* e a todos os professores e colegas que participaram dos encontros. Às amigas Mônica Rahme, Susane Teixeira e Denise Ziviani, que levaram à frente a realização deste projeto. Aos companheiros da representação estudantil, pelo aprendizado conjunto. À Júlia Pinheiro Andrade, que me emprestou seus relatórios da FAPESP para servir de inspiração. Aos funcionários da FEUSP, em especial ao pessoal da secretaria da pós-graduação e aos funcionários do setor de informática, sempre prestativos e gentis.

Obrigada aos professores Ana Mae Barbosa, Rebecca Brooks e Martin Groissmann pelo apoio que viabilizou meu período de estudos em Londres. Agradeço ao Professor Robert Watts e à Matilda Pye, pela

oportunidade de participar do curso de formação de educadores na Tate Modern. À Professora Maria Isabel Leite que, mesmo de longe, me ajudou a encontrar os caminhos em Londres. Obrigada aos professores, colegas e funcionários da Universidade Roehampton, pela acolhida. Em especial, à Laura Pitifield Worsley, colega e amiga, pela revisão dos textos em inglês e à Harriet Hinton, sempre a postos para resolver qualquer contratempo.

Obrigada aos amigos de São Paulo, pontos de luz nesta cidade tão grande e movimentada. À Mônica, meu anjo da guarda na cidade, por me receber na sua casa e me apresentar os seus amigos. Ao Val, amigo generoso que se despediu muito cedo dessa vida. À Kênia e ao Bruno, pelo carinho e as comidinhas deliciosas. À Lili, pelos jantares e pelo elefante da sorte na hora em que eu precisava tanto. Às companheiras do Crusp, Fernanda, Patrícia, Renata e Susane, amigas para toda a vida. Ao Mesac, pelos ótimos passeios e pelas histórias sem fim. Ao Saulo, pelas modas de viola. À Bia, que me hospedou em Salvador quando já tinha voltado para São Paulo. Ao Durval, esperando que a gente encontre tempo para outros cafés. À Sirlene e à Cristina, companheiras de estudo e amigas queridas.

Obrigada aos amigos de Londres. Em especial ao Hendrik, meu anjo da guarda na cidade, pelos passeios nas feiras, nos mercados e nos *pubs*, e pelo convite para a peça de estréia da temporada de Shakespeare no *Global Theater*. Ao Simon, pelas caminhadas à beira do Tamisa. Ao Roberto, que me ajudou a encontrar um lugar para morar e à Revu, por me receber na sua casa. Ao Malte e ao Rodrigo, que me receberam tão bem nos passeios em Amsterdã e Berlim.

Obrigada aos amigos de Belo Horizonte, em especial Junoca, Renatinha e Rogério, pela torcida. À Tula, por me convencer a colocar um ponto final no projeto de pesquisa a tempo de enviá-lo para o processo de seleção. À Mônica, que arrumou tempo nas festas de natal para tirar dúvidas sobre um capítulo da tese. Ao João, que encontrou um jeito muito gentil de dizer que a primeira versão da introdução não estava nada boa. À Teresinha Fumi, revisora de inglês e consultora de todas as dúvidas.

Obrigada à minha família, pelo apoio incondicional. Aos meus pais Paulo e Niva, referência de amor e companheirismo. Ao meu irmão, Paulinho, companheiro e chapa nas mudanças de um lado para o outro. À minha irmã Patrícia, pelo carinho. Ao Ruy e aos sobrinhos lindos, Henrique e Felipe. Às queridas tias Neide e Sílvia, pela torcida. Ao Miguel, que me ajudou do melhor jeito que existe.

Se, entretanto, o último traço de prazer fosse extirpado, colocar-se-ia a embaraçosa pergunta: para que, em suma, as obras de arte servem?

T. W. Adorno

Examples of aesthetic choice can be found everywhere: from choosing which route to take when passing through the town or countryside, to choosing which piece of bread to eat first.

Ali Madanipour

RESUMO

VIANNA, R.S. **Ensinar e aprender a ver**. 2009. 311 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta pesquisa aborda o processo de ensinar e aprender a ver sob diferentes ângulos. Em sua primeira parte, utiliza o método genético proposto pela teoria sociocultural para investigar o desenvolvimento da percepção visual na filogênese, na história social e na ontogênese. A segunda parte tem como objetivo mapear o papel da percepção visual nas propostas educativas de apreciação, fruição e leitura de imagens e objetos. O estudo da literatura revelou três tendências nas metodologias que privilegiam o desenvolvimento da percepção visual: a visual-verbal, a modernista e a semiótica. Em uma pesquisa de campo realizada na Universidade Roehampton, em Londres, foram entrevistados oito profissionais envolvidos na definição de políticas educacionais e na formação de professores de arte e *design* na Inglaterra. Os resultados indicaram que não existe consenso a respeito dos conhecimentos e habilidades necessários para engajar os estudantes no diálogo com obras de arte, nem sobre o papel dos conceitos visuais neste processo. A terceira e última parte da investigação consistiu em uma pesquisa de campo no Brasil. A coleta de dados foi feita através da gravação em áudio de três aulas de apreciação de imagens em organizações não governamentais que se dedicam ao ensino de artes e de duas visitas guiadas em museus de arte. Para analisar os dados, foi utilizada uma versão adaptada da ferramenta sociocultural de Eduardo Mortimer e Phil Scott (2002; 2003). Esta ferramenta, originalmente desenvolvida para o ensino de ciências, tem como foco o processo de construção de significados através do diálogo da sala de aula. Sua versão adaptada para o ensino de artes visuais se mostrou um instrumento capaz de revelar com detalhes o que se passa nas aulas e visitas guiadas, tanto pela possibilidade de mapear os aspectos da experiência estética privilegiados pelo professor como pela clareza com que permite descrever a metodologia utilizada. Uma comparação entre as atividades de apreciação e leitura nas cinco instituições aponta uma grande diversidade de abordagens e metodologias. Os resultados indicam, portanto, que não há uma concepção comum sobre objetivos, conteúdos e métodos que indicie a existência de um *gênero de discurso* no ensino de artes visuais no Brasil.

Palavras-Chave: 1. Arte-educação; 2. Percepção visual; 3. Métodos de ensino; 4. Análise do discurso.

ABSTRACT

VIANNA, R.S. **Teaching and learning to see.** 2009. 311 p. Thesis (Doctoral). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This research tackles the process of teaching and learning to see from different angles. Its first part uses the genetic method proposed by the sociocultural theory to investigate the development of visual perception in phylogenesis, in socio history and in ontogenesis. The second part of the research aims at mapping the role of visual perception within the methodologies for appreciating/reading images and objects. The literature review indicated three tendencies within the methodologies which emphasize development of visual perception: visual-verbal, modernist, and semanticist. A field research at Roehampton University, at London, comprised semi-structured interviews with eight professionals involved with teacher training in the field of art and design. The results indicated that there is not a consensus on the kinds of knowledge and abilities required to actively engage in works of art, neither there is a general agreement about the role visual concepts play in this process. The third and last part of this research involved a field research in Brazil. The data comprised audio recording of three art classes in three non governmental organizations which work with art education and two guided visits in two art museums. For data analysis, I used an adapted version of a sociocultural tool developed by Eduardo Mortimer and Phil Scott (2002, 2003). This tool, which was originally developed for the field of Science education, focuses the way the discourse is used to construct meaning in the classroom. Its adapted version proved to be an interesting tool for analyzing visual art classes and guided museum visits, as it permits to map which aspect of the aesthetic experience teachers and educators emphasized and to describe the methodology they used. A comparison between the five activities of appreciating/reading images that comprise the data reveals that there is great diversity in approaches and methodologies. Therefore, the results point that there is not a common understanding of objectives, content and methodologies among the participants, which suggests that Brazilian art education has not developed its own *discourse genre*.

Keywords: 1. Art-education; 2. Visual perception; 3. Teaching methods; 4. Discourse analysis

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Estágios de compreensão da obra de arte	74
Tabela 3.2 – Modelo de desenvolvimento estético segundo Maria H. Rossi.....	75
Tabela 6.1 - Conceitos Visuais.....	118
Tabela 6.2 - Conhecimentos e habilidades para se engajar no diálogo com obras de arte	126
Tabela 6.3 - Modos de ajudar os estudantes a se engajar no diálogo com obras de arte	128
Tabela 7.1 - Formação dos professores e educadores	138
Tabela 7.2 - Experiência docente dos professores e educadores	139
Tabela 7.3 - Experiência artística dos professores e educadores	139
Tabela 7.4 - Perfil dos educandos	140
Tabela 7.5 - Referências teóricas dos professores e educadores	141
Tabela 7.6 - Conceitos usados por professores e educadores nas atividades de apreciação	143
Tabela 7.7 - Normas para Transcrição	148
Tabela 7.8 - Duração da aula/visita, duração da leitura e quantidade de obras	150
Tabela 8.1 - A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados em salas de aula de ciências	155
Tabela 8.2 - Intenções do professor	160
Tabela 8.3 - Dimensões do conteúdo	163
Tabela 8.4 - Intervenções do professor	173
Tabela 9.1 - Episódios de aula na Organização 1	178
Tabela 9.2 - Ritmo de ensino na aula na Organização 1.....	203
Tabela 9.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 1.....	205
Tabela 10.1 – Episódios de aula na Organização 2	207
Tabela 10.2 - Ritmo de ensino na aula da Organização 2	221
Tabela 10.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 2	223

Tabela 11.1 - Episódios de aula na Organização 3	226
Tabela 11.2 - Ritmo de ensino na aula na Organização 3	246
Tabela 11.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 1	248
Tabela 12.1 - Episódios da visita guiada no Museu 1	250
Tabela 12.2 - Ritmo de ensino na visita guiada do Museu 1	265
Tabela 12.3 - Dimensões do conteúdo na visita do Museu 1	268
Tabela 13.1 - Episódios da visita guiada no Museu 2	270
Tabela 13.2 - Ritmo de ensino na visita guiada do Museu 2	284
Tabela 13.3 - Dimensões do conteúdo na visita do Museu 2	286
Tabela 14.1 – Comparação das categorias do discurso usadas em cada instituição	290
Tabela 14.2 – Comparação da abordagem disciplinar usada em cada instituição	290
Tabela 14.3 – Comparação das categorias do discurso relacionadas aos aspectos formais	291
Tabela 14.4 – Comparação da abordagem comunicativa usada em cada instituição	292
Tabela 14.5 – Comparação dos padrões de interação usados em cada instituição	292
Tabela 14.6 – Comparação das intenções do professor em cada instituição	293
Tabela 14.7 – Comparação das intervenções do professor em cada instituição	294

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
PARTE I: A PERCEPÇÃO VISUAL NA TEORIA SOCIOCULTURAL	31
1. A PERCEPÇÃO VISUAL NA FILOGÊNESE	33
1.1. A perspectiva de Vygostky e Luria	34
1.2. A hipótese de Temple Grandin	37
1.3. Vygostky e Luria versus Temple Grandin	42
2. A PERCEPÇÃO VISUAL NA HISTÓRIA SOCIOCULTURAL	45
2.1. Os estudos de Luria no Uzbequistão e na Kirghizia	49
2.2. As visões de outros pesquisadores	55
2.3. Vygotsky e Luria versus Eric Harth, Steven Mithen e Nicholas Humprey	60
3. A PERCEPÇÃO VISUAL NA ONTOGÊNESE	65
3.1. O desenvolvimento estético segundo Michael Parsons, Abigail Housen e Maria Helena Rossi	73
3.2. Percepção e pensamento visual versus compreensão estética	77
PARTE II: APRECIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS E OBJETOS	79
4. A PERCEPÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	81
4.1. A percepção na apreciação e leitura de imagens e objetos	84
4.2. Metodologias do ensino que privilegiam a percepção visual	93

5. METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A APRECIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS E OBJETOS	103
6. A PERCEPÇÃO VISUAL NO ENSINO DE ARTE NA INGLATERRA	115
6.1. Conceitos visuais	117
6.2. Metodologia de pesquisa	120
6.3. Apresentação e análise dos dados	121
6.3.1. <i>A relevância dos conceitos visuais</i>	121
6.3.2. <i>Conhecimento dos professores a respeito dos conceitos visuais</i>	124
6.3.3. <i>Conhecimentos, habilidades e métodos para engajar os estudantes no diálogo com obras de arte</i>	126
6.4. Discussão dos resultados	128
PARTE III: UMA FERRAMENTA SOCIOCULTURAL PARA ANALISAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS	131
7. METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA	133
7.1. Participantes	133
7.2. Comparação do perfil dos participantes da pesquisa	138
7.3. Referências teóricas citadas por professores e educadores	141
7.4. Procedimentos da coleta de dados	143
7.5. Gravações e transcrições	146
7.6. Comparação das atividades de fruição e leitura de imagens	149
8. A FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS	153
8.1. Adaptação da ferramenta para o ensino de artes visuais	155
8.2. Os cinco aspectos da ferramenta	157
8.2.1. <i>Intenções do professor</i>	157
8.2.2. <i>Conteúdo</i>	160
8.2.3. <i>Abordagem comunicativa</i>	165
8.2.4. <i>Padrões de interação</i>	168
8.2.5. <i>Intervenções do professor</i>	172
8.3. Integração dos cinco aspectos da ferramenta	174

9. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 1	177
9.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 1	200
10. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 2	207
10.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 2	220
11. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 3	225
11.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 3	245
12. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VISITA GUIADA NO MUSEU 1	249
12.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa no Museu 1	264
13. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VISITA GUIADA NO MUSEU 2	269
13.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa no Museu 2	284
CONCLUSÃO	287
BIBLIOGRAFIA	299

INTRODUÇÃO

Estamos desaprendendo a ver? De que modo as experiências de vida condicionam nosso olhar? Qual o papel dos interesses, dos sentimentos e dos valores na percepção visual? Como a tecnologia afeta a percepção? Ver envolve algum tipo de aprendizado? Qual a importância de “saber ver” no mundo contemporâneo? Qual a relação entre percepção e conhecimento? O desafio maior para responder essas perguntas é tanto o que falta saber, como também a dificuldade de integrar tudo o que já se sabe em um todo coerente. Dos anos 1960 para cá, a visão tornou-se foco de estudo de vários campos do conhecimento, que lançaram luz sobre vários pontos importantes.

Em relação à diminuição da capacidade de ver não há dados objetivos, mas existe uma preocupação grande nesse sentido. Alguns educadores e arquitetos afirmam que vivemos hoje em um mundo de “analfabetos visuais”. O termo refere-se à tendência de ver objetos e imagens em termos do seu conceito ou função, desprezando seus aspectos puramente visuais. Em outras palavras, analfabetos visuais conservam as habilidades fundamentais de reconhecer e identificar objetos e ações, mas têm dificuldade de perceber padrões e variações de cor, tom, linhas, formas e volumes, e de reconhecer relações visuais de ritmo, proporção, contraste e semelhança, equilíbrio etc.

A preocupação dos educadores com o analfabetismo visual surge em função da onipresença e do poder da imagem no mundo contemporâneo. Incapazes de ver no sentido estético, muitas pessoas adotam os padrões veiculados pela propaganda. Segundo uma pesquisa feita pela agência de publicidade Young & Rubicam, marcas de sucesso são capazes de “transformar o mundo e converter as pessoas à sua maneira de pensar, por meio de comunicações de alto nível” (Folha de São Paulo, 2001). Um estudo conduzido nos Estados Unidos aponta que adolescentes muitas vezes julgam a realidade através de padrões usados pela propaganda e que eles não vêem as imagens publicitárias criticamente, a menos que sejam ensinados a fazê-lo (Freedman, 2001:s/p). Entre arquitetos, a discussão sobre analfabetismo visual emerge em face da degradação crescente da qualidade estética das cidades e da indiferença que esse processo desperta.

Uma explicação interessante sobre o fenômeno do analfabetismo visual busca suas causas na automatização dos processos de produção. Quando o trabalho era artesanal, as pessoas

precisavam tomar uma série de decisões estéticas – o número e o tamanho dos botões em uma camisa, a altura dos bolsos, a forma do colarinho. Ou ainda, a altura e a largura do espaldar de uma cadeira, a proporção entre assento e encosto, a forma dos braços e das pernas. Já em uma linha de produção, o operário limita-se a executar tarefas. Existe um encarregado de cortar o tecido, outro de costurar, outro de pregar botões e assim por diante. Na economia industrial, a maioria das pessoas deixa de exercitar seu olhar na criação de objetos para tornar-se apenas consumidora de produtos.

Mas se restam poucas pessoas trabalhando com a criação de objetos, nos últimos anos assistimos a uma verdadeira explosão no número de pessoas que de algum modo se envolve com a criação de imagens. Os avanços tecnológicos e o barateamento nos custos vêm tornando uma variedade de equipamentos de produção de imagens cada vez mais acessíveis. Além dos inúmeros modelos de câmeras fotográficas - descartáveis, automáticas, manuais, analógicas e digitais, com preços que variam em muitos zeros - temos foto copiadoras, *scanners*, câmeras de vídeo, celulares que fotografam e filmam e uma infinidade de programas digitais de criação e edição de imagem. Será que a manipulação desses aparelhos pode desenvolver a percepção e a imaginação visual?

Se tomarmos como base o pensamento de Vilém Flusser (2002) sobre as imagens técnicas, a resposta é um sonoro não. O autor define imagem técnica como aquela produzida por um aparelho programado (suas críticas dirigem-se à fotografia, mas podem ser aplicadas com muita propriedade às novas tecnologias). Segundo ele, o mecanismo do aparelho é tão complexo que as pessoas não conseguem decifrar seu funcionamento. Essa dificuldade gera uma padronização do ato criador, já que as formas simbólicas que os aparelhos são capazes de produzir estão condicionadas *a priori* pelo programa que rege seu funcionamento. O resultado disso é uma repetição incessante das soluções programadas, gerando imagens previsíveis e estereotipadas.

Para Arlindo Machado (2005) e Edmund Couchot (2003), as críticas de Vilém Flusser são pertinentes, mas precisam ser relativizadas. Esses dois teóricos apontam que o domínio dos aparelhos não é absoluto, pois alguns artistas conseguem subverter o funcionamento dos programas, criando imagens que expandem ou mesmo contradizem os modelos fornecidos. Mas e quanto aos leigos, ou seja, as pessoas que não têm formação na área de artes visuais? Será que a manipulação de aparelhos desenvolve ou prejudica suas habilidades visuais? Uma análise fria da

qualidade estética das fotografias de festas e viagens que vemos por aí parece confirmar a teoria de Vilém Flusser. Se por um lado parece exagero dizer que a manipulação de aparelhos prejudica a sensibilidade e a imaginação, por outro é razoável afirmar que ela não contribui para o desenvolvimento visual.

Mas e o caso dos artistas? Será que eles realmente têm uma percepção visual mais apurada? Estudos recentes apontam que há diferenças fundamentais na capacidade de ver de quem é visualmente leigo e de quem que passou por um processo sistematizado de aprendizagem visual. Stine Vogt (1999), da Universidade de Psicologia de Oslo, investigou o efeito da educação visual na percepção, comparando o padrão de movimentação dos olhos de estudantes de belas artes e de estudantes visualmente leigos enquanto eles olhavam um conjunto de imagens. Os resultados mostraram que o padrão de escrutínio era diferente entre os dois grupos: enquanto os leigos fixavam o olhar nos elementos figurativos, os estudantes de artes examinaram as feições humanas apenas de relance, mostrando uma clara preferência pela composição gráfica e os contrastes de cor. A autora sugere que, ao olhar uma pintura, pessoas visualmente desenvolvidas sacrificam um modo funcional de visão em favor de um modo puramente pictorial. Ela especula ainda que esta percepção diferente pode implicar um rearranjo de outros processos cognitivos, como a formação de representações de memória.

Uma outra pesquisa, liderada pelo cientista britânico John Tchalenko na Universidade de Stanford, comparou o funcionamento do cérebro de um artista profissional com o funcionamento do cérebro de não artistas enquanto eles desenhavam (Riding, 1999). Deitado dentro de um aparelho de ressonância magnética, cada participante copiou seis fotografias de faces e seis fotografias de objetos abstratos. Os resultados mostraram padrões de funcionamento do cérebro muito diferentes. Os participantes não artistas usaram somente a parte posterior do cérebro, responsável por receber os sinais nervosos representando a luz capturada na retina. Já o artista usou principalmente a parte frontal do cérebro para desenhar. Para John Tchalenko, esta diferença é crucial. É na parte frontal que se localizam as emoções, faces conhecidas, experiência com pintura, intenções e outras habilidades. Segundo o cientista, os participantes de controle estavam simplesmente tentando copiar o que viam, enquanto o artista estava criando representações abstratas.

Mas não são só o treinamento e a experiência que determinam o modo de ver o mundo. Uma pesquisa famosa, realizada no Laboratório de Cognição Visual de Harvard, indica que a

atenção desempenha um papel fundamental na percepção (Calligaris, 2001). Nessa investigação, os participantes receberam como tarefa contar o número de passes do time de branco em um jogo exibido em vídeo. O jogo envolve três jogadores de branco intercalados com três jogadores de preto e cada time joga com sua própria bola, trocando passes somente entre si. A tarefa de contar os passes é bastante difícil, porque a bola é passada rapidamente, existe uma outra bola que deve ser desconsiderada e, para complicar ainda mais, todo o grupo de jogadores gira em sentido horário. No meio do jogo, uma pessoa vestida de gorila passa no meio dos jogadores, bate furiosamente as mãos no peito e sai. O gorila não interage com os jogadores, mas permanece em cena por nove segundos. Pois bem, metade dos participantes da experiência estava tão concentrada contando os passes do time de branco, que simplesmente não enxergou o gorila.

Uma variedade de outras pesquisas nas áreas de psicologia experimental, neurologia e inteligência artificial têm desvendado aspectos importantes do funcionamento da visão. Apesar de não haver consenso sobre muitos pontos, algumas teorias são mais aceitas (Kosslyn, 1995). A visão envolve mais de trinta áreas do cérebro, que estão conectadas entre si com canais para receber e mandar informações. Essas áreas trabalham de modo especializado (algumas respondem a propriedades dos objetos, como forma, cor e textura; outras processam propriedades espaciais, como localização e tamanho). O conjunto de informações processadas por cada área é integrado para construir *imagens perceptivas*. Os mecanismos utilizados na percepção são empregados também na criação de *imagens mentais*, que são aquelas evocadas pela memória ou produzidas pela imaginação.

Esses novos estudos mostram que percepção, memória e raciocínio estão de tal modo integrados que é impossível uma distinção completa. Mais do que isso, interesses, desejos e expectativas moldam nossa visão de mundo. Nossos projetos dirigem nosso olhar, selecionando determinados estímulos e ignorando outros, buscando ativamente identificar nuances de um estímulo e construir significados para o que percebemos. Podemos concluir daí que os valores exercem um papel fundamental na percepção, refletindo-se não só no modo como cada indivíduo vê o mundo, mas de uma maneira mais ampla, nos modos de ver socialmente estimulados. Nesse sentido, é interessante examinar o paradoxo visual que marca a nossa época.

As oportunidades que as sociedades pós-industriais oferecem para ver e criar imagens não tem precedentes na história da humanidade. Em nenhuma outra época, as pessoas tiveram acesso a tantas imagens, que proliferam e circulam - em jornais, revistas, livros, cartazes publicitários e *outdoors*, televisão, cinema, jogos eletrônicos e uma série de outros meios impressos e eletrônicos. Ao mesmo tempo, as novas tecnologias disponibilizam meios para que qualquer pessoa, independentemente de uma formação artística ou técnica, se envolva na criação de imagens – principalmente fotografias, vídeos, gráficos e todo tipo de apresentação de trabalho em *data show*. Por um lado, essa profusão de imagens alimenta uma estetização de todas as esferas da vida, o que explica, por exemplo, a atual obsessão em torno da beleza. Por outro lado, o analfabetismo visual impera. Entender como se aprende a ver e descobrir métodos de ensino capazes de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual constituem desafios fundamentais para a arte-educação¹.

No Brasil, desde que a discussão sobre a leitura, apreciação ou fruição² de obras de arte foi lançada na década de 1980, muito se tem falado sobre educação do olhar, educação visual e alfabetização visual. No entanto, esses termos permanecem pouco claros. Embora atualmente haja certo consenso sobre a necessidade de preparar crianças e jovens para lidar com a cultura visual³, abarcando não só obras de arte, mas todo o tipo de imagem e objeto, os conhecimentos e habilidades envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem permanecem vagos. A explicação para isso pode estar na mudança de paradigmas que o ensino de artes atravessa. Acompanhando o desenvolvimento pós-modernista em diferentes campos, estudiosos⁴ têm defendido a importância de estudar a obra em relação ao contexto cultural, explorando questões ideológicas, políticas e sociais. Partindo do princípio de que toda obra admite uma multiplicidade de interpretações, enfatizam os valores, experiências de vida e conhecimentos do leitor na construção de significados. Ao mesmo tempo, criticam uma suposta tendência dos professores de artes visuais a adotar uma abordagem formalista nas atividades de apreciação, fruição e leitura. O que significa, neste contexto, ensinar a ver?

¹ Vicent Lanier (1997:45) propõe “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual” como o conceito central para a arte-educação.

² No decorrer desse trabalho, será justificado o uso de uma ou outra designação.

³ Essa posição foi defendida por Barbosa (1998:17); Freedman, (2001 s/p); Hernández (2000:50); Lanier (1999:48); Machado (1996:136); Meira (2001:132), entre outros.

⁴ Entre outros, Efland 1998; Freedman 2007, Parsons 2001, Addison, 1999, Cunliffe, 1996.

Esta pesquisa aborda o processo de ensinar e aprender a ver sob diferentes ângulos. A primeira parte da investigação tem como objetivo entender como a percepção visual se desenvolve: que tipo de relação existe entre a percepção e outras funções psicológicas humanas, como os fatores culturais contribuem na formação do olhar e qual o papel da percepção visual nos modelos de desenvolvimento estético. Para responder estas questões, se recorreu à teoria sociocultural, a qual utiliza o “método genético” para estudar a origem e a evolução do comportamento humano em três domínios: a filogênese, a história social e a ontogênese. Para cada um destes domínios, foi feito um contraponto entre os textos de Vygotsky e Luria sobre a percepção visual e estudos mais recentes, realizados nos campos da psicologia, da ciência cognitiva e da neurociência.

Os resultados dessa primeira parte da investigação apontam um mesmo sentido no processo de desenvolvimento da percepção dentro dos três domínios do método genético. Tanto para os macacos antropóides, como para os povos ágrafos e as crianças pequenas, a percepção visual desempenha um papel fundamental no funcionamento intelectual. No entanto, essa primazia desaparece em função do desenvolvimento cultural. Como resultado da utilização de formas simbólicas de mediação, a percepção se reestrutura, tornando-se subordinada à linguagem verbal. Ao longo do processo histórico social e da ontogênese, os laços com o mundo concreto vão se esgarçando e a experiência humana passa a ser mediada pelos conceitos. Este movimento de superação do pensamento visual pelo pensamento verbal está diretamente relacionado com o fenômeno do analfabetismo visual.

A segunda parte da pesquisa tem como objetivo mapear o papel da percepção visual nas propostas educativas de apreciação, fruição e leitura de imagens e objetos. Para tanto, dois métodos de investigação foram utilizados. O primeiro compreendeu uma revisão da literatura e o exame dos documentos oficiais para o ensino de artes no Brasil. Além do contexto brasileiro, também foram considerados o norte-americano e inglês, pela sua influência no ensino de artes no nosso país. O estudo da literatura revelou três tendências entre as metodologias de apreciação e leitura de imagens que privilegiam o desenvolvimento da percepção visual: a visual-verbal, a modernista e a semiótica. Também se examinou como diferentes metodologias se posicionam em relação à possibilidade de múltiplas interpretações de uma obra de arte e ao papel de um experto na condução das atividades educativas de apreciação e leitura de imagens e objetos.

Uma pesquisa de campo realizada na Universidade Roehampton, em Londres, sob orientação da Professora Dra. Rachel Mason completou esta segunda fase de investigação. Este estudo, que teve lugar entre 1º de março e 30 de maio de 2008, consistiu em uma série de oito entrevistas semi-estruturadas com profissionais envolvidos na formação de professores de arte e *design*. A bibliografia sobre os Estudos Críticos e sobre a Educação do Meio Ambiente Construído⁵ sugere que as atividades educativas de fruição e leitura de imagens e objetos estão consolidadas nas salas de aula inglesas e que os professores tendem a adotar uma abordagem formalista nestas atividades. A proposta da pesquisa na Inglaterra foi verificar estas duas suposições e investigar se os professores de arte e *design* ingleses dominam os conceitos visuais⁶ e que tipo de formação recebem para trabalhar com a apreciação. Os resultados desta pesquisa indicam um cenário diferente do esperado e levantam questões relevantes para pensar o processo de ensinar e aprender a ver.

A terceira parte da investigação, que consistiu em uma pesquisa de campo no Brasil, tem três objetivos interligados. O primeiro é descrever como os professores e os educadores que participaram da pesquisa trabalham com a apreciação de imagens e objetos: que aspectos privilegiam (se formais, ideológicos, históricos, etc.) e que metodologias utilizam. Partindo da teoria de Bakhtin (2003:262), o segundo objetivo do estudo é descobrir se existe, entre os participantes, uma concepção comum sobre objetivos, conteúdos e métodos que indicie a existência de um *gênero de discurso* no ensino de artes visuais no Brasil. Finalmente, o terceiro objetivo é testar uma versão adaptada da ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott (2002; 2003) para analisar o ensino de artes visuais. Esta ferramenta, originalmente desenvolvida para analisar e planejar o ensino de ciências, trabalha com cinco aspectos integrados e tem como foco o processo de construção de significados através do diálogo da sala de aula. Nesta pesquisa, a versão adaptada foi utilizada para analisar duas visitas guiadas em museus de arte e três aulas de apreciação/leitura de imagens em organizações não governamentais que se dedicam ao ensino de artes. A coleta dos dados foi feita através da gravação em áudio das visitas e das aulas, as quais foram integralmente transcritas.

⁵ Estudos Críticos (*Critical Studies*) designa o ramo do ensino de arte e *design* dedicado à fruição e leitura de imagens e objetos no Reino Unido. Educação do Meio Ambiente Construído (*Built Environment Education*) designa um dos movimentos que trabalha em defesa da inclusão dos estudos sobre arquitetura e sobre o espaço urbano no currículo escolar.

⁶ Neste trabalho, “conceito visual” se refere às categorias utilizadas para designar os elementos e princípios da linguagem visual (elementos: linha, forma, plano, cor, etc.; princípios: ritmo, proporção, contraste, etc.).

Ao buscar referências no campo do ensino de ciências, que tem uma sólida tradição de pesquisa, este estudo visa a contribuir para dar consistência às atividades educativas de apreciação, fruição e leitura de imagens e objetos. Na avaliação de Fernando Hernández, parte da responsabilidade pelo fato da arte continuar a ter um papel secundário na educação deve-se à “falta de interesse em melhorar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem que contribuam para organizar a complexidade das propostas e conteúdos da arte na educação” (2000:87). Em uma palestra na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo⁷, o mesmo pesquisador afirmou que um dos problemas da pesquisa educativa é que ela é rica em prescrições e pobre em descrições. Ao mesmo tempo em que há uma multidão de livros e artigos que dizem ao professor o que ele deve fazer, os estudos empíricos sobre o trabalho do docente ainda são escassos. Considerando esse cenário, a expectativa é que os resultados desta pesquisa possam contribuir para um melhor entendimento sobre o que se passa nas salas de aula de artes visuais e nas visitas guiadas em museus. Espera-se, também, que a pesquisa possa gerar *insights* teóricos e metodológicos sobre o processo de ensinar e aprender a ver.

Alguns reparos precisam ser feitos quanto ao uso de alguns conceitos nesta pesquisa. Ensinar a olhar ou ensinar a ver? Esse é o primeiro de vários dilemas na escolha do vocabulário. A literatura contempla os dois termos. De um lado, temos: *A educação do olhar, Learning to look, Practices of looking, How to look at modern art, The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. De outro lado: *Modos de ver, Aprendendo a ver, Visual Education and Beyond, New Ways of Seeing*. No dicionário Aurélio, algumas das definições de “olhar” são: 1) fitar os olhos ou a vista em; 2) pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar; 3) atentar ou reparar em; 4) procurar ver. O mesmo dicionário apresenta, entre outras, as seguintes definições de “ver”: 1) conhecer ou perceber pela visão; 2) enxergar; divisar; distinguir; avistar; 3) reconhecer, compreender; 4) observar, notar, perceber; 5) perceber as coisas pelo sentido da visão, enxergar.

Existe, portanto, uma diferença entre as duas ações. Olhar remete a procurar - e nem sempre quem procura acha. Ver, por sua vez, implica encontrar, mesmo que *aparentemente* sem querer. Estudos recentes sobre a percepção sugerem que existe um controle inconsciente sobre as informações visuais que chegam ao nível da consciência. Em outras palavras, nosso cérebro pré-

⁷ Palestra *O lugar da pesquisa frente às problemáticas contemporâneas da educação*, apresentada por Fernando Hernández e Juana M. Sancho na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

seleciona entre os dados captados pela retina aquilo que pode ter algum interesse para nós naquele momento: vemos o que esperamos ou desejamos ver. Portanto, ver não é um ato passivo, como comumente se acredita. Apostando em uma educação capaz de despertar no sujeito o desejo de enxergar as qualidades visuais de objetos e imagens, este estudo adota a expressão “ensinar a ver”.

Quanto aos termos fruição, leitura e apreciação, pode-se observar vários usos. Fruição e apreciação da obra de arte são expressões usadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte* para designar o eixo do ensino voltado para a atividade do observador. Na *Proposta Triangular*, Ana Mae Barbosa fala em leitura de imagem. Na literatura, encontramos os seguintes títulos: *Para apreciar a arte*, *Appreciating art*, *The critical eye: A new approach to art appreciation*, *Lendo Imagens*, *Imagem também se lê*, *Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte*; *Reading images*, *How to read a film*. Essa amostra aponta duas tendências: pesquisadores da história da arte geralmente utilizam o termo apreciação e os estudiosos da semiótica utilizam o termo leitura.

No dicionário Aurélio, entre outras definições, “apreciar” aparece como: 1) estimar, prezar; 2) ponderar, examinar, considerar; e 3) calcular, estimar, avaliar. “Fruir” como: 1) possuir; 2) usufruir; 3) gozar, desfrutar. E “ler” como: 1) perceber (sinais, signos, mensagem) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado; 2) decifrar ou interpretar o sentido de. Não por acaso, há uma correspondência entre as definições e os campos do conhecimento. Na história da arte, apreciação remete à idéia de reconhecimento do valor devido às obras de arte erudita e é nesse sentido que muitos professores de arte trabalham. Na semiótica, a preocupação é decifrar o significado do “texto” visual, que tanto pode ser uma obra de arte como uma imagem ou objeto do cotidiano. Já fruição tradicionalmente remete ao prazer estético, à contemplação. Neste trabalho, ensinar a ver implica, fundamentalmente, “ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual”, uma preocupação que se aproxima mais do sentido de fruição. No entanto, optou-se por utilizar os termos apreciação ou leitura, indistintamente, por duas razões: primeiro, para acompanhar o uso mais encontrado na literatura; segundo, para que fique claro que a ênfase nas qualidades formais não deve se dar à custa da construção de significados.

“Percepção visual” é outro termo que merece consideração. No senso comum, a percepção é colocada em uma posição inferior em relação a outras funções cognitivas. Mesmo no campo da psicologia, os primeiros estudos trataram a percepção como um processo natural

acessível à investigação pelos métodos mais elementares da ciência natural. Recentemente, o foco exclusivo sobre as leis fisiológicas foi ampliado, para estudar a influência das práticas sociais sobre a percepção. Nesse caminho, a noção de percepção também foi ampliada. De acordo com Luria (1990:37):

A evidência acumulada sugere que a percepção é um processo complexo envolvendo complexas atividades de orientação, uma estrutura probabilística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão. Em resumo, a percepção é um processo complexo estruturalmente similar aos processos subjacentes às atividades cognitivas mais complexas.

Nesta perspectiva, este trabalho busca entender a relação entre percepção visual e outras funções cognitivas e o impacto das práticas sociais sobre o desenvolvimento da percepção visual. É importante dizer que o foco na visão não desconhece a importância dos outros sentidos, principalmente em relação à experiência da arquitetura, da cidade e das obras multi-sensórias, cada vez mais comuns na arte contemporânea. Trata-se, somente, da limitação de um objeto de estudo. Pelo mesmo motivo, este trabalho não trata das especificidades relativas aos deficientes visuais.

PARTE I

A PERCEPÇÃO VISUAL NA TEORIA SOCIOCULTURAL

A PERCEPÇÃO VISUAL NA FILOGÊNESE

A teoria sócio-histórica adota o ‘método genético’ para investigar os processos psicológicos do ser humano. Diferente de uma perspectiva descritiva, focada nas características e manifestações atuais, o método genético emprega como base teórica o estudo histórico do comportamento. A partir das origens e desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, procura compreender sua evolução e identificar suas fases e pontos de inflexão. O que se pretende é descobrir a essência mesma dos fenômenos psicológicos. Vygotsky e Luria propunham que o comportamento humano só pode ser cientificamente explicado pela análise de três linhas básicas: a filogênese, a história social e a ontogênese (Vygotsky; Luria 1996:51).

A origem social dos processos psicológicos superiores está contemplada na lei genética mais importante, a qual afirma que toda atividade simbólica surgiu como forma social de cooperação e preserva, ao longo de todo o seu desenvolvimento, até atingir seu grau mais elevado, o método social de funcionamento (Vygotsky; Luria, 1994:138). Em contraponto, os processos psicológicos elementares têm origem biológica. Para estudar essas duas categorias do funcionamento psicológico humano, Vygotsky estabelece duas linhas de desenvolvimento, a natural e a histórico-cultural. Embora estejam sujeitas a leis específicas próprias, essas duas linhas operam de forma interligada (Vygotsky; Luria 1996:37; Wertsch 1998:59).

Vygotsky e Luria afirmam que as várias funções psicológicas superiores - percepção, atenção, memória, volição, pensamento, etc. – formam um único sistema integrado de composição múltipla, o qual só pode ser dividido em função de estudo, por meio de abstração e análise. Assim, poderíamos falar tanto de memória lógica como de atenção voluntária, memória voluntária, atenção lógica, ou formas lógicas e voluntárias de percepção (1994:136-37). No centro desse complexo sistema hierárquico sobressai o pensamento, responsável pela formação de conceitos. Todas as outras funções são intelectualizadas e reestruturadas com base no pensamento por conceitos. O padrão de funcionamento que emerge dessa síntese é tão distante das funções elementares, que a visão de continuidade entre os dois estágios de uma função só

pode ser entendida pelo fato da elementar ter cedido parte de suas atividades para a função superior (Vygotsky, 1987a:85).

Falando especificamente sobre a transição da percepção para formas qualitativamente novas de comportamento, Vygotsky afirma que as mudanças nas conexões entre a percepção e as outras funções são tão ou mais importantes que as mudanças que acontecem dentro do próprio sistema de percepção (1994:127). Sendo assim, o estudo da percepção visual só pode ser feito em relação às outras funções psicológicas. Nos vários textos que os dois pesquisadores tratam desse assunto, a visão recebe um enfoque privilegiado em relação aos outros sentidos. Tomando com base estes textos de Vygotsky e Luria e fontes dos campos da antropologia, da psicologia cognitiva e da neurociência, examinamos, a seguir, o desenvolvimento da percepção e do pensamento visual na filogênese.

1.1. A perspectiva de Vygotsky e Luria

As idéias de Vygotsky e Luria sobre o desenvolvimento dos animais inferiores até o ser humano baseiam-se, sobretudo, nos experimentos de Köhler com chimpanzés. Segundo os dois pesquisadores (1996:58), Köhler foi o responsável pela descoberta do elo perdido no campo psicológico, provando que a teoria de Darwin compreende não só os aspectos anatômicos e fisiológicos, como também o comportamento. Seguindo a trajetória de todas as ciências comparativas do início do século passado, Köhler estabeleceu uma linha de investigação de cima para baixo: considerando a invenção e a utilização de instrumentos como características distintivas do ser humano, buscou demonstrar a existência de formas rudimentares desses comportamentos entre os chimpanzés.

Nos testes que esse pesquisador desenvolveu, a resolução da tarefa exigia pelo menos uma, às vezes duas e até três operações para alcançar o objetivo: descobrir um meio indireto; ultrapassar ou eliminar um obstáculo; usar, inventar ou produzir instrumentos. Em todas as soluções encontradas pelos macacos, Köhler observou a predominância da situação visual imediata sobre suas ações (citado em Vygostky e Luria, 1996:65-67).

A importância da estrutura do campo visual ficou evidente em várias situações experimentais. Os chimpanzés conseguiam facilmente usar uma vara para alcançar uma fruta quando os dois objetos estavam simultaneamente no seu campo de visão. Mas se a vara e a fruta

estivessem afastados o suficiente para que o macaco não as pudesse abranger em um só olhar, a solução da tarefa tornava-se impossível ou muito difícil (1996:63). Em um outro experimento, uma macaca estava deitada sobre um caixote, enquanto a outra fazia esforços inúteis para alcançar a fruta saltando. Muito embora essa macaca já tivesse resolvido situação semelhante previamente e estivesse consciente da presença do caixote na jaula, chegando a sentar nele para descansar algumas vezes, ela só se decidiu a pegar o caixote depois que a outra se levantou (1996:68).

Essas observações levaram Köhler a concluir que o comportamento dos macacos é definido pela *lei da estrutura*, segundo a qual todas as nossas ações e percepções não são uma simples soma cumulativa de elementos separados, mas formam um todo - uma estrutura - cujas propriedades determinam a função e o significado de cada um dos seus componentes. Baseado nessa lei, Köhler explica que quando a vara e a fruta estavam no mesmo campo de visão do macaco, ele as percebia como uma estrutura, e não tinha dificuldade em ver na vara um instrumento. Essa relação se perdia quando os dois objetos estavam afastados. De modo similar, quando o caixote estava sendo usado como lugar para deitar, a macaca não conseguia associá-lo com a fruta, pois ele formava com a macaca deitada sobre ele uma outra estrutura (1996:69). A esse respeito, Vygotsky escreveu:

Köhler's work threw new light on the vital importance of the visual field in the process of the ape's practical operation; the entire process of the solution of a given task, from its beginning to its conclusive moment, is essentially the function of perception. In this respect Köhler had ample grounds to state that these animals are the slaves of their sensory field to a much greater degree than adult humans (...) it would probably not be very wrong to see this slave-like dependence on the structure of the sensory field as being a general law, governing perception in all variations of its natural forms (1994:123-24).

Segundo Vygotsky e Luria (1996:80-81), alguns psicólogos entendem a lei da estrutura como base do fenômeno de lembrar “de uma vez por todas”, o qual constitui o traço mais característico do intelecto, que o distingue profundamente dos reflexos condicionados. Como esses últimos resultam de treinamento, geralmente estabelecem-se de modo lento e gradual, de modo que o índice de acerto na solução de uma tarefa vai paulatinamente aumentando. Já a resposta intelectual é fruto de um *insight*: a partir do momento em que o macaco resolve o problema, ele sempre acerta. O índice de acerto, portanto, varia de zero a cem por cento. A explicação para isso seria a seguinte: quando o macaco descobre a estrutura que organiza uma

dada situação, ele é capaz de determinar, a partir daí, o lugar e o significado de cada parte isolada em situações análogas, ou até mesmo alteradas.

Essa capacidade de transferir generalizadamente uma solução para outras situações constitui um segundo traço distintivo do intelecto. Quando decifra a estrutura em vez de desenvolver o hábito de reagir às partes constituintes, o macaco consegue empregar a solução independentemente dos elementos concretos da situação dada. Um macaco treinado a pegar frutas com uma vara jamais usaria um pedaço de pano ou as abas de um chapéu para o mesmo fim (1996:84). Um terceiro traço distintivo do intelecto refere-se à sua função biológica (1996:83). O trabalho do intelecto começa quando a atividade do instinto e dos reflexos condicionados já não é útil para resolver um problema. Nos experimentos de Köhler, os macacos superam novas dificuldades situacionais sem receber qualquer tipo de instrução ou ajuda. Eles fazem isso não por meio de técnicas externas ou por tentativa e erro, mas através de um processo psicológico interno.

É exatamente a presença desses traços distintivos do intelecto no comportamento dos macacos que demonstra a existência do elo psicológico entre o ser humano e as outras espécies animais. Vygostsky e Luria apontam que no desenvolvimento filogenético, ao aparecimento de uma nova forma de comportamento corresponde uma nova formação cerebral, responsável por essa nova capacidade psicológica. Do mesmo modo como o novo cérebro se sobrepõe ao antigo, assim também cada novo passo no desenvolvimento comportamental aparece sobre o estágio anterior (1996:84). Sendo assim, podemos buscar a origem do pensamento humano nos macacos antropóides. A respeito desse desenvolvimento, Vygostsky e Luria afirmam:

Da maior importância para a história do desenvolvimento do pensamento é o fato de que pensar, no chimpanzé, é absolutamente independente da fala. Vemos o chimpanzé numa forma puramente biológica de pensamento não-verbal que nos convence da opinião de que as raízes genéticas do pensamento e da fala são diferentes no mundo animal (1996:87)

É interessante notar a ambigüidade com que os dois pesquisadores referem-se à visão na evolução filogenética do pensamento. A primeira citação afirma que no macaco, o processo de solução de uma tarefa, do início ao seu momento conclusivo, é essencialmente função da percepção visual. Nesta segunda citação, Vygostky e Luria referem-se a um tipo de pensamento “não-verbal”, sem qualquer alusão específica à percepção ou à visão.

1.2. A hipótese de Temple Grandin

Para Temple Grandin, as diferenças no processamento de dados perceptivos visuais constituem um ponto chave para pensar o que temos em comum com os animais e como nos diferenciamos deles no caminho evolutivo. Baseada no seu próprio modo de percepção e pensamento (a pesquisadora é autista), no seu trabalho de mais de trinta anos com animais, e em pesquisas de várias áreas do conhecimento, ela afirma que “autistas e animais vêem uma gama enorme de coisas do mundo visual que as pessoas normais⁸ não conseguem ver, ou não querem ver” (2006:27).

Segundo a autora (op.cit, p.49-54), as diferenças maiores não estão nos órgãos sensoriais, apesar das especificidades de cada espécie - humanos têm excelente acuidade visual comparada com a de muitos animais; ao contrário de nós, a maioria dos animais tem visão panorâmica; os animais enxergam contrastes mais intensos de claro e escuro, porque sua visão noturna é melhor que a nossa; pássaros conseguem ver quatro cores básicas, gente e alguns primatas três, e a maior parte dos mamíferos apenas duas. Em que pese essas diferenças, ela afirma que humanos normais e animais vêem basicamente as mesmas coisas, com a diferença que não nos damos conta do que vemos, enquanto autistas e animais sim.

Para Temple Grandin, as pessoas normais enxergam o mundo através de um filtro formado pelos conceitos, os quais impedem que os dados sensoriais puros sejam processados até o nível da consciência. Por isso, elas vêem a idéia que têm das coisas, e não as coisas mesmas. Suas percepções sensoriais, assim como seus pensamentos, são abstratas. Já os autistas e os animais vêem as coisas concretamente, em toda sua riqueza de detalhes. Segundo a pesquisadora, a atração pelo detalhe é a característica mais importante da percepção animal e também dos autistas (op.cit., p.41).

Para sustentar sua tese sobre o modo de ver dos animais, Temple Grandin (op cit, p.43-48) cita, entre outros dados, seu trabalho de consultoria e auditoria. Especialista em identificar problemas com as instalações de fazendas e frigoríficos, ela elaborou uma lista de detalhes visuais que amedrontam o gado, como reflexos cintilantes em poças, movimento lento das pás do ventilador, mudanças na textura do piso, mudanças súbitas na cor do equipamento, luz ofuscante,

⁸ Grandin usa o termo “pessoa normal” em contraposição aos autistas. É também nesse sentido que o termo é usado neste texto.

etc. Essas pequenas coisas, que geralmente passam despercebidas para as pessoas normais, podem fazer o gado empacar, se recusar a passar ou a entrar em um recinto.

Temple Grandin cita também uma pesquisa sobre navegação das formigas, que indica que a atenção para o detalhe não é exclusiva dos animais superiores (op.cit., p.312). As formigas usam obstáculos presentes no seu caminho como pontos de referência para lembrarem-se do seu trajeto. Na volta, para checar se estão no caminho certo, elas viram-se para trás, a fim de olhar o obstáculo do mesmo ponto de vista da ida. A autora aponta que pessoas normais também usam pontos de referência para se orientarem, mas ao contrário das formigas e dela mesma, não precisam se virar para conferir se o objeto é o mesmo – ao ver um grande celeiro vermelho na ida, elas automaticamente vêem o mesmo celeiro na volta. A pesquisadora conclui que para as formigas, assim como para ela própria, os lados diferentes do mesmo objeto realmente parecem diferentes.

De fato, eletroencefalogramas realizados pela neurologista Nancy Minshew mostram que pessoas autistas se concentram mais nos detalhes do que nos objetos inteiros (citada em Grandin, op.cit, p. 43). A descrição que a autista Donna Willians faz da sua própria percepção confirma esses dados (citada em Grandin, op.cit. p. 309). Segundo Donna Willians, ela não consegue ver um objeto inteiro de uma vez, mas sim como uma espécie de seqüência de slides. Diante de uma árvore, por exemplo, ela veria talvez primeiro um dos seus galhos, depois o slide muda e ela vê algumas folhas, um outro slide com um passarinho pousado, um outro slide com um pedaço do tronco, e assim por diante.

Segundo o psicólogo Allan Snyder e seu co-autor, John Mitchel (citado em Grandin, op.cit. p.309-310), isso se deve à lentidão com que os autistas processam o que vêem em uma totalidade unificada, ou seja, em um conceito. Ao olhar para um prédio, uma pessoa normal transforma os milhares de informações captadas pela retina em uma coisa unificada: um prédio. Seu cérebro faz isso automaticamente e é impossível para ela deixar de realizar esse tipo de procedimento. Já os autistas vêem o mundo em partes porque têm acesso privilegiado aos níveis mais baixos da informação pura. Isso explica porque um autista *savant* é capaz de desenhar em perspectiva sem ter precisado aprender. Ele simplesmente desenha todas as mudanças graduais de tamanho e textura que está vendo. Para as pessoas normais, essas variações passam despercebidas porque são processadas inconscientemente e é preciso muito esforço e treino para aprender a enxergá-las.

Allan Snyder e o médico Bruce Miller estão investigando um distúrbio chamado demência fronto-temporal, que afeta os lobos frontais e laterais, levando a uma perda progressiva de suas funções (citado em Grandin, op.cit., p.311). Quando os pesquisadores usam estímulos magnéticos para interferir no funcionamento dos lobos frontais dos pacientes, eles começam a fazer desenhos muito mais detalhados do que estavam fazendo minutos antes e também são capazes de perceber palavras repetidas em um texto escrito, coisa que não tinham observado na leitura anterior. O curioso é que esses pacientes estão experimentando um aparecimento súbito de talentos *savants*: alguns se tornaram artistas plásticos, outros desenvolveram habilidades musicais e um inventou um detector químico e conseguiu patentear-lo.

Temple Grandin (op.cit., p.62-7) cita estes experimentos para sustentar sua hipótese, qual seja: as diferenças de percepção entre as pessoas normais e os autistas e animais é resultado da diferença no funcionamento dos lobos frontais. Os lobos frontais ficam na parte superior do cérebro, chamada de neocórtex, responsável pelas funções cognitivas mais nobres, como o raciocínio e a linguagem. Em termos evolutivos, o neocórtex é a camada mais recente do cérebro, e seu tamanho está diretamente relacionado com o nível de inteligência da espécie, o que significa que o dos humanos tem um tamanho avantajado em relação a todos os animais. O neocórtex funciona como uma central de associação, conectando todo tipo de informação dentro do cérebro. Para o neuropsicólogo Elkhonon Goldberg (citado em Grandin, op cit, p.66), quando alguma parte do cérebro é danificada, ela acaba enviando informações distorcidas para os lobos frontais, que são o destino final de toda informação que existe no cérebro. Se os lobos frontais não recebem a informação certa, então não produzem a reação certa. Para Temple Grandin, isso explicaria o mau funcionamento dos lobos frontais nos autistas, apesar de suas estruturas estarem em bom estado.

O resultado desse mau funcionamento dos lobos frontais é que o cérebro dos autistas funciona de modo mais compartimentado, apresentando dificuldades para fazer associações (Grandin, op.cit.,p.226). Por isso, os autistas vêem mais diferenças que semelhanças entre as coisas e não são capazes de generalizar situações. Eles têm atenção extrema para detalhes e são capazes de ver uma enorme gama de coisas que passam despercebidas para as pessoas normais. Ao mesmo tempo, essa acuidade visual torna difícil ter uma noção do todo. Esse modo hiperespecífico de perceber e entender o mundo é uma das principais características que diferenciam os autistas das pessoas normais. Animais também são hiperespecíficos, e é

exatamente aí que eles se aproximam dos autistas. Só que no caso dos animais, essa é uma característica normal, que se deve ao tamanho menor do seu neocórtex.

Resultados de pesquisas recentes feitas por neurofisiologistas em pessoas normais apontam que o lobo frontal tem um papel diferente do que anteriormente se pensava (Ellis, 1999:165-7). Na visão convencional da neurociência, acreditava-se que os estímulos sensoriais eram processados no lobo occipital, o qual enviava sinais para os lobos parietal e frontal, onde esses sinais eram reconhecidos e seu significado determinado, emergindo daí para a consciência. Então os estímulos percebidos eram irradiados para o cérebro límbico e de lá a resposta apropriada era enviada através do cérebro e do resto do corpo. No entanto, dados consistentes apontam que para um estímulo ser conscientemente percebido, o lobo parietal precisa estar ativado pelo menos um terço de segundo antes do lobo occipital entrar em ação. Isso significa uma revolução nessa cadeia causal de processamento.

Na nova abordagem (Ellis, 1999:165-6), a excitação do tálamo causada pelo estímulo dispara o sistema límbico, que é o foco da atividade emocional-motivacional; o sistema límbico, por sua vez, ativa o lobo frontal somente se o estímulo é sentido como potencialmente importante para os propósitos do organismo; em caso afirmativo, o lobo frontal começa a procurar por questões sobre que tipos de estímulos ambientais podem ser importantes para o organismo; a partir daí, o lobo parietal começa a imaginar imagens e/ou conceitos vagos sobre os tipos de objetos emocionalmente importantes que podem estar presentes no ambiente. Se e quando essa atividade límbica-frontal-parietal encontra ressonâncias com os padrões do lobo occipital (o qual reflete estimulação sensorial), somente então ocorre consciência perceptual.

Em síntese, o sistema frontal-parietal precisa estar ativo antes de o estímulo visual ser processado no lobo occipital, e é o padrão frontal-parietal que determina quais estímulos serão percebidos conscientemente. Em termos do funcionamento da imagem no cérebro, isso significa que nós não podemos perceber conscientemente um objeto a menos que primeiro prestemos atenção nele. Para Arien Mack e Irvin Rock (citado em Grandin, op.cit. p.76), o cérebro humano normal processa e seleciona os dados sensoriais, e apresenta à consciência somente aquilo que considera relevante.

Extensos experimentos perceptuais realizados por esses dois pesquisadores comprovam que quando nossa atenção está inteiramente ocupada com um objeto intencional, não registramos outro objeto na consciência - embora informação mínima sobre ele possa estar disponível (Ellis,

op.cit., p.165). Isso é verdade inclusive se esse objeto não notado estiver dentro do campo visual da tarefa visual que está ocupando nossa atenção. Essa regra fica invalidada somente se esse objeto estiver em movimento, pois nesse caso ele será capaz de desviar nossa atenção. Esse fenômeno, conhecido como cegueira por desatenção, fica evidente na famosa pesquisa em que metade dos participantes fica tão ocupada tentando contar os passes de um jogo de bola, que não nota uma pessoa fantasiada de gorila entre os jogadores (Calligaris, 2001; Engel, et.all, 2006:27, Grandin op.cit., p33).

Temple Grandin (op.cit. p. 77) conjectura que a cegueira por desatenção talvez seja uma forma do cérebro filtrar as distrações. Nesse sentido, é um fenômeno positivo, pois permite aos humanos normais processar e descartar automaticamente os detalhes irrelevantes e concentrar toda sua energia intelectual em uma determinada tarefa. Por outro lado, esse *modus operandi* não é optativo: não há como programar o cérebro para informar se qualquer coisa inesperada aparecer. Para a autora (op. Cit., p.75), as pessoas normais só vêem o que esperam ver porque não são capazes de processar conscientemente os dados sensoriais puros, mas somente o esquema que seu cérebro cria a partir desses dados.

Temple Grandin (op.cit., p.61) aposta que animais e autistas não têm nenhuma cegueira por desatenção, ou pelo menos não no grau das pessoas normais. Embora reconheça que não é possível saber até que ponto as percepções sensoriais dos autistas são parecidas com as dos animais, ela conjectura que ambos são esmagados pelos zilhões e zilhões de detalhes sensoriais que chegam às suas mentes. Nas palavras da autora, tantos uns como os outros vivenciam o mundo “como um turbilhão rodopiante de detalhes mínimos” (op.cit., p.78).

Mas como os detalhes sensoriais são filtrados, e qual sua influência sobre o pensamento? Temple Grandin (op.cit. p. 271-2) especula que para as pessoas normais, a linguagem deve funcionar como uma espécie de filtro. Uma palavra permite descartar os detalhes individuais e reunir vários objetos em uma única categoria. Assim, cinquenta tons de marrons se transformam em apenas uma cor unificada: marrom; a palavra ‘tigela’ representa todos os tipos possíveis de tigela e dispensa a memória visual de cada uma delas.

De fato, um estudo sobre um fenômeno batizado de “ofuscação verbal” revelou que a linguagem bloqueia a memória para imagens. Os sujeitos que descreveram verbalmente uma pessoa se mostraram menos capazes de identificar uma fotografia dessa pessoa do que aqueles

que não fizeram a descrição. Após realizar atividades não verbais, esses primeiros sujeitos recuperaram a memória visual e saíram-se tão bem na tarefa quanto os do outro grupo.

Mas para Temple Grandin, o filtro da linguagem não parece funcionar para autistas. Segundo a autora, ao ouvir a palavra *tigela*, ela imediatamente vê muitas tigelas diferentes na sua imaginação – um pote de cerâmica da sua casa, a sopeira de um restaurante onde jantou, a saladeira de sua tia, etc. Do mesmo modo, seu pensamento é totalmente dominado por imagens. Eis como ela o descreve (p.25)

“Quando digo que raciocino com imagens visuais, não quero apenas dizer que sou boa em desenho técnico e artístico, ou que consigo arquitetar meus sistemas de pressão para o gado em minha cabeça. Na verdade eu penso com imagens, quadros. Durante esse meu processo de raciocínio, não tenho nenhuma palavra na cabeça, só imagens. E isso se aplica a qualquer coisa que esteja pensando”.

“Se penso numa estrutura na qual estou trabalhando, todas as avaliações que faço e as decisões que tomo acontecem em imagens. Vejo quadros do meu projeto em que as partes se juntam uniformemente, imagens de problemas e de pontas salientes, ou imagens da coisa inteira desmoronando porque há uma grande falha no projeto. É nesse ponto que entram as palavras, *depois* de terminar de pensar tudo. E então eu às vezes dizia que aquilo não ia funcionar porque ia desmoronar. A conclusão da minha avaliação sai em palavras, mas não o processo que levou a essa conclusão” (op.cit. p.26).

Segundo a própria Temple Grandin (op. cit.p.264), esse modo de raciocínio implica em uma desvantagem: como a gravação de um número suficiente de detalhes é muito demorada, torna-se difícil aprender uma seqüência complexa. Para a autora, aprender uma seqüência é como ter várias janelas abertas na tela do computador. Ela consegue trabalhar em apenas uma janela de cada vez, e leva uma eternidade para passar para outra janela.

1.3. Vygotsky e Luria versus Temple Grandin

A descrição que Temple Grandin faz da sua experiência de mundo (que ela especula ser semelhante a dos animais) “como um turbilhão rodopiante de detalhes mínimos” ilustra bem a conclusão de Vygotsky sobre a dependência escrava dos animais em relação ao campo sensorial. Ao comparar o papel da atenção no processamento dos dados visuais, Vygotsky e Luria afirmam: “the ape must first see the stick in order to pay attention to it; the child may pay attention in order to see” (1994:133). Diante dos resultados das pesquisas mais recentes, a frase poderia ser atualizada nos seguintes termos: um macaco precisa primeiro ver para depois prestar atenção; um *ser humano (não autista) precisa* prestar atenção para ver.

De todo modo, a direção proposta pela teoria sócio-cultural sobre o desenvolvimento filogenético continua válida: no curso da evolução, a percepção visual forma a base inicial do pensamento. Os experimentos de Köhler com os chimpanzés mostraram resultados enfáticos do predomínio da visão nos primórdios do funcionamento intelectual. Temple Grandin cita sua longa experiência no trabalho com o gado e pesquisas feitas com formigas para afirmar que animais têm uma percepção visual mais atenta aos detalhes que os humanos. Até aí, não há nada de muito novo em relação aos experimentos de Köhler. O que realmente causa impacto são os depoimentos e as pesquisas sobre o modo de perceber e pensar dos autistas.

Para quem trabalha com imagens, não surpreende a idéia de que palavras são desnecessárias no ato de projetar um prédio ou uma cadeira, editar um filme ou desenhar. Mas a idéia de ver em “slides”, como descreve a autista Donna Willians, ou de enxergar uma coleção de tigelas conhecidas quando se ouve a palavra tigela, como relata a própria Temple Grandin, parece incrível. Somando isso aos resultados das pesquisas sobre demência fronto-temporal e sobre os eletroencefalogramas de autistas, mais os estudos sobre cegueira por desatenção e ofuscação verbal entre as pessoas normais, a tese de Temple Grandin ganha peso.

Recapitulando, Temple Grandin afirma que animais e autistas enxergam o mundo concretamente, em toda a sua riqueza de detalhes. Já as pessoas normais vêem através de um filtro formado pelos conceitos, os quais impedem que os dados sensoriais puros sejam processados até o nível da consciência. Suas percepções sensoriais, assim como seus pensamentos, são abstratas. No próximo capítulo, que trata da história sociocultural, veremos que outros pesquisadores têm idéias semelhantes a essa.

A PERCEPÇÃO VISUAL NA HISTÓRIA SOCIOCULTURAL

Seguindo a visão vigente no início do século passado, Vygotsky e Luria (1996:106) defendiam que o desenvolvimento histórico sociocultural do ser humano tem início assim que sua evolução biológica como espécie termina. Atualmente, essa separação definitiva entre a filogênese e a sociogênese não se sustenta: estudos recentes da arqueologia e da antropologia indicam uma sobreposição dos dois domínios da ordem de dois milhões de anos (Wertsch, in Vygotsky e Luria 1996:11).

Dos três domínios do método genético, o desenvolvimento histórico sociocultural é o menos estudado. Isso se explica pela dificuldade de encontrar material de pesquisa, uma vez que os mecanismos psicológicos do comportamento não deixam rastros objetivos. Para contornar essa dificuldade, Vygotsky e Luria recorreram inicialmente aos estudos de natureza antropológica dos povos ágrafos, denominados por eles de “primitivos”. Segundo Jane E. Knox (in Vygotsky e Luria 1996:24), o uso desse termo deve ser visto dentro do contexto dos dois pesquisadores, considerando especialmente a ideologia dominante durante a Revolução Russa. A literatura e a arte dessa época consideravam o “primitivo” como natural e superior, valorizando as capacidades naturais do ser humano, tais como são encontradas nas crianças e nos povos tradicionais.

Para Vygotsky e Luria (1996:27), o estágio primitivo ou natural não é substituído por estágios culturais posteriores, mas sim reestruturado pelo processo de desenvolvimento – tanto na passagem da infância para a idade adulta, como ao longo da história humana. Sendo assim, a psicologia do homem moderno não é superior nem inferior à do homem “primitivo”, mas diferente, assim como a natureza do adulto é diferente da natureza da criança. Contudo, ao mesmo tempo em que defendem essa visão, Vygotsky e Luria adotam claramente uma postura eurocêntrica: o tipo de pensamento dos povos tradicionais representa o estágio inicial do desenvolvimento sociocultural humano, enquanto o pensamento racional ou científico da cultura ocidental moderna define o estágio mais avançado.

Os dois pesquisadores afirmam (1996:101-102) que as diferenças entre o “homem primitivo” e o “homem cultural” podem ser agrupadas em torno de duas categorias. Uma formada pelos traços de superioridade do “homem primitivo”, incluindo aí os relatos de observadores e viajantes sobre os sentidos extraordinariamente acurados de visão, audição e olfato, sua enorme resistência e destreza, capacidade de orientação e até mesmo sua moralidade instintiva. A outra categoria apresenta uma posição diametralmente oposta, reunindo traços de inferioridade do “homem primitivo”, como desamparo, atraso, incapacidade de realizar operações básicas de cálculo, reflexão e rememoração.

Contrastando essas duas categorias, Vygotsky e Luria (1996:102-106) questionam a possibilidade das diferenças de comportamento terem uma base biológica. De acordo com os resultados de pesquisas experimentais, a acuidade dos sentidos é essencialmente a mesma entre os dois grupos e não há nenhuma diferença significativa entre a fisiologia do “homem primitivo” e a do “homem cultural”. Por outro lado, as diferenças existentes são extremamente dependentes da presença ou ausência de determinados hábitos, sendo que estes estão ligados às práticas socioculturais. É exatamente nessas diferenças que Vygotsky e Luria vão buscar uma explicação para a natureza específica do desenvolvimento histórico do comportamento humano. Para tanto, eles examinam a memória, o pensamento, a linguagem e as operações numéricas. É interessante observar que, na origem de todas essas esferas, o componente visual desempenha um papel fundamental.

Em relação à memória, relatos de viajantes e observadores são unânimes em louvar a memória extraordinária das pessoas pertencentes às culturas tradicionais (Vygotsky e Luria, 1996:106-113). Ao mesmo tempo muito acurada e extremamente emocional, essa memória preserva o fenômeno inteiro como um todo, com riqueza de detalhes e sempre na mesma ordem de sua conexão com a realidade. Para alguns estudiosos, a natureza fotográfica dessa memória está ligada ao fenômeno do eidetismo. Segundo esses pesquisadores, a memória eidética constitui um estágio indiferenciado de unidade entre percepção e memória, que depois se transforma em duas funções separadas. Nesse estágio inicial, a memória eidética ocupa um lugar privilegiado na vida intelectual, algumas vezes substituindo os mecanismos lógicos e ao mesmo tempo dificultando a distinção entre o que é objetivo e percebido concretamente e o que é apenas imaginado.

Entre as pessoas das culturas modernas, a utilização de signos externos e o uso constante de mecanismos lógicos e de conceitos abstratos levaram a uma modificação profunda da natureza da memória. Essas ferramentas libertaram as pessoas modernas da necessidade de armazenar uma massa enorme de impressões concretas e permitiram um controle maior da memória. Em vez de serem dominadas por suas lembranças, como acontece com as pessoas de culturas tradicionais, as pessoas pertencentes às culturas modernas passaram a conhecer e dominar – mesmo que inconscientemente - as leis que regem a memória. A passagem do eidetismo para o uso de signos externos, da atividade mnemônica para a mnemotécnica e do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento da escrita acarreta ganhos e perdas. A esse respeito, Vygotsky e Luria afirmam:

(...) essa memória se aperfeiçoa e desenvolve muito unilateralmente. Adapta-se à forma escrita que predomina em dada sociedade. Subsequentemente, sob muitos aspectos, ela não se desenvolve mas se degrada e involui, isto é, restringe-se e sofre um retrocesso no desenvolvimento. Assim, por exemplo, a admirável memória natural do homem primitivo tende progressivamente a reduzir-se a nada no processo de desenvolvimento cultural. Por isso, Baldwin estava certo ao defender a posição de que toda evolução é, na mesma medida, uma involução, isto é, todo processo de desenvolvimento contém como seu componente mais importante os processos retrógrados da diminuição e atrofia das velhas formas (1996:118).

O desenvolvimento da língua e do pensamento se relaciona com as transformações da memória. Vigotsky e Luria (1996:121-122) apóiam a tese de outros pesquisadores, segundo a qual a imensa riqueza de vocabulário das línguas das sociedades tradicionais está estreitamente ligada à memória extraordinária de seus representantes. Para essas pessoas, uma palavra funciona não como um conceito, mas como um nome próprio ou como um signo associativo de um agregado de objetos. Daí a infinidade de termos para designar cada pequeno detalhe. Os australianos, por exemplo, possuem um nome individual para quase todas as menores partes do corpo – em vez de “mão”, usam palavras específicas para designar a parte superior da mão, sua parte mediana, a mão direita, a esquerda, etc. No Zambéze, cada acidente geográfico tem seu nome próprio. Os tasmânicos não possuem palavras para designar qualidades como doce, amargo, duro e redondo. Em vez de “duro”, dizem “como pedra”, em lugar de “redondo”, “como uma bola”, “como a lua”. Por isso, muitos autores caracterizam essa linguagem como pictórica ou colorida, enfatizando sua tendência a “falar com os olhos”.

Para Gatschet (citado por Vygotsky e Luria, 1996:125), a característica principal desse tipo de língua é a primazia do componente espacial – qualquer sentença ou oração deve necessariamente exprimir a relação entre os objetos e o espaço. Ao contrário das línguas

modernas, que dão mais importância às relações de tempo e causalidade, as línguas dos povos tradicionais privilegiam as categorias de posição, localização e distância. O número enorme de impressões ópticas e acústicas que esse tipo de linguagem registra indica uma dependência do pensamento em relação à percepção sensorial imediata. De acordo com Vygotsky e Luria:

o pensamento, nesse tipo de linguagem, exatamente como a própria linguagem, é inteiramente concreto, pitoresco e dependente da imagem. Analogamente, é pleno de detalhes e trata de situações diretamente reproduzidas – de contextos extraídos da vida real (1999:128).

Assim como acontece na memória, no decorrer do desenvolvimento cultural do pensamento e da linguagem o caráter eidético se dissolve em segundo plano e, ao mesmo tempo, a linguagem perde sua tendência a expressar cada um dos detalhes concretos. Isso significa, por um lado, que o pensamento se livra da sobrecarga de detalhes e particularidades infundáveis e se liberta da dependência do contexto imediato, tornando-se capaz de expressar alguma coisa isolada ou geral e estabelecer ligações abstratas. Por outro lado, a capacidade de abstração tem como preço o esgarçamento da experiência concreta. Referindo-se aos povos modernos, Vygotsky e Luria afirmam que “nossa experiência reduz-se a conceitos” (1996:107).

De modo semelhante, o desenvolvimento sociocultural das operações numéricas também caminha pela criação de signos específicos que facilitam a mudança da aritmética natural para a aritmética cultural. Comparando os métodos usados pelos povos tradicionais e pelos povos modernos, Vygotsky e Luria afirmam:

Wertheimer (1912) esteve certo ao dizer que a aritmética natural dos povos primitivos, como em geral seu pensamento, é ao mesmo tempo *mais* e *menos* do que o nosso; é *menos* eficiente, porque determinadas operações acabam sendo completamente inacessíveis ao homem primitivo e suas capacidades nessa área sendo muito mais limitadas do que as nossas (pp.274-275). Essa aritmética natural é *mais* eficiente, porque o pensamento do homem primitivo está sempre ancorado no contexto da realidade. Carece de abstração e reproduz imediatamente uma situação concreta de vida; e frequentemente, como acontece em nossa vida cotidiana e arte, essas imagens concretas acabam por ser representações muito mais reais do que abstratas (1996:135).

Assim, na visão de Vygotsky e Luria, o desenvolvimento sociocultural da memória, da linguagem, do pensamento e das operações numéricas segue o mesmo padrão. Esses processos, que têm como ponto crucial o uso de signos artificiais, se caracterizam por uma dupla transformação, a qual envolve tanto um lado positivo como um negativo. No sentido positivo, levam a um controle da própria capacidade psicológica, libertam o ser humano do seu contexto imediato e permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato. No sentido negativo, provocam uma involução na capacidade de experimentar o mundo concreto.

2.1. Os estudos de Luria no Uzbequistão e na Kirghizia

No período que corresponde à reestruturação mais radical da União Soviética, Luria e sua equipe realizaram um extenso programa de investigação nas regiões mais remotas do Uzbequistão e da Kirghizia. A percepção visual, especialmente em relação a cores, formas geométricas e ilusões visuais, constituiu um dos temas dessa investigação. Entre a realização da pesquisa, em 1931-32, e a publicação dos resultados, passaram-se mais de quarenta anos. Embora conserve o relato dos dados no formato original em que foram colhidos, Luria contextualiza suas conclusões em relação a pesquisas conduzidas até a primeira publicação do livro, que aconteceu na União Soviética, em 1974.

Nesse período, as pesquisas sobre percepção passaram por mudanças estruturais. De meados do século dezenove até as primeiras décadas do século vinte, a psicologia naturalista dominou o foco das investigações, procurando leis fisiológicas ou mesmo físicas subjacentes à percepção, que seriam válidas para todo e qualquer ser humano. De meados do século vinte para cá, cresceu o número de pesquisas experimentais que buscam descobrir o impacto das práticas sociais sobre a percepção. Nesse processo, as noções naturalísticas sobre a relativa simplicidade e imediatismo da percepção foram substituídas pelo entendimento de que a percepção é um processo similar às atividades cognitivas mais complexas.

Segundo o psicólogo americano Jerome S. Bruner (citado em Luria, 1974:8), toda percepção é um processo ativo, inerentemente complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas, estando, portanto, intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem. Tomemos, por exemplo, a questão da cor. Considerando que o olho humano pode distinguir até três milhões de matizes diferentes, mas temos apenas vinte e cinco nomes de cores, perceber um determinado matiz significa isolar seus aspectos primários e classificá-los em uma determinada categoria. Acontece o mesmo com a percepção de formas geométricas. Uma vez que a maior parte dos objetos não corresponde ao ideal geométrico, é necessário isolar os aspectos essenciais da forma e catalogá-la na categoria geométrica mais próxima. Luria (op.cit., p.38) conclui daí que as práticas humanas historicamente estabelecidas podem exercer uma dupla influência sobre a percepção: alterar os sistemas de codificação usados no processamento da informação e influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em determinadas categorias.

Vários estudos foram feitos sobre o impacto do desenvolvimento cultural da sociedade na percepção das cores. Desde o início da psicologia fisiológica, os pesquisadores observaram dois aspectos aparentemente contraditórios sobre o tema. Por um lado, os dados apontavam que as bases fisiológicas da percepção de cores permanecem imutáveis ao longo da história humana. Por outro lado, estudos do nome das cores na linguagem bíblica, nas línguas africanas, índicas e grega mostraram que há diferenças estruturais em seus vocabulários relativos à cor. As línguas podem distinguir entre certas diferenças de cor e ignorar outras, levando inevitavelmente a diferentes agrupamentos. Em vista disso, vários lingüistas aceitam a hipótese de Sapir-Whorf, segundo a qual os aspectos lingüísticos influenciam a percepção, em particular a percepção de cores (Luria, op.cit., p.39).

Estudos comprovaram que diferenças na linguagem provocam diferenças reais na percepção das cores (Luria, op.cit.p. 40). Por exemplo, quando uma língua possui somente um nome para designar o azul e o verde, essas cores são frequentemente confundidas. Pesquisadores observaram também que em algumas culturas tradicionais, as pessoas designam as cores não por nomes categoriais, mas relacionando-as a situações concretas que tenham significado prático para elas. Com base em tudo isso, os cientistas concluíram que as diferenças encontradas no léxico não resultam de nenhuma peculiaridade fisiológica da percepção de cores, e sim da importância prática que as diferentes cores possuem em diferentes culturas. Isso explica, por exemplo, porque muitas línguas de populações que vivem próximas ao Ártico contêm dúzias de termos para nuances de branco e nenhuma para nuances de verde e vermelho.

Investigações feitas nas décadas de 1950-60 sugerem que a percepção das formas geométricas também depende das condições culturais (Luria, op.cit. p. 49). Alguns pesquisadores observaram, por exemplo, que pessoas vivendo em sociedades tecnologicamente mais avançadas tendem a isolar ângulos e linhas retas, enquanto pessoas vivendo em outro tipo de ambiente não fazem isso. Essas descobertas colocam em questão as leis universais básicas da percepção propostas pelos psicólogos da Gestalt nas primeiras décadas do século vinte. Luria (op.cit., p.48) chama atenção para o fato das pesquisas realizadas por essa escola terem utilizado uma mostra muito limitada de sujeitos, formada na sua maioria por universitários, com treino acadêmico tanto em psicologia como em geometria.

Outras pesquisas questionaram a noção de que as ilusões visuais são um fenômeno estável e universal (Luria, op.cit, p.60). W. H. R. Rivers (1901, citado em Luria, op.cit., p.60) notou que

os todas da Índia estavam menos sujeitos a ilusões visuais que os europeus. Allport e Pettigrew (1975, citado em Luria, op.cit., p.60) verificaram uma diferença de 50% no índice de ilusões de perspectiva geométrica entre zulus habitantes de ambientes abertos e zulus habitantes de florestas densas. Psicólogos lançaram a hipótese de que muitas ilusões visuais aparecem somente sob condições econômicas e culturais urbanas.

Seguindo a linha de pesquisa intercultural, a pesquisa de Luria no Uzbequistão e na Kirghizia examinou o modo como representantes de diferentes grupos culturais nomeiam e classificam cores e figuras geométricas e como reagem a diferentes ilusões visuais. O estudo partia da hipótese de que toda percepção visual possui uma estrutura semântica complexa, que incorpora diferentes tipos de processamento da informação visual: a impressão direta, a impressão refratada pelo prisma das experiências práticas orientadas pelos objetos e a impressão mediada pela linguagem, a qual influencia o modo de analisar e sintetizar a informação visual. Dessa primeira hipótese derivam outras duas: 1^a) na transição para condições históricas mais complexas de formação dos processos cognitivos, a percepção visual também se modifica; e 2^a) as leis da percepção propostas pela psicologia tradicional somente se aplicam a um período relativamente breve da história.

A enorme diversidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi possível graças a um contexto histórico específico: a transição de uma sociedade feudal e agrária, marcada pelo analfabetismo e pelo jugo imposto às mulheres através da religião islâmica, para uma sociedade de economia coletivista, que buscava erradicar o analfabetismo e estabelecer uma relação de igualdade entre homens e mulheres. Os cinco grupos que participaram da pesquisa estavam em diferentes estágios nesse processo. A vida das pessoas dos dois primeiros grupos (o primeiro formado por mulheres e o segundo por camponeses) não tinha sido alterada em nada pela revolução: eram analfabetos e viviam em lugarejos afastados, sem nenhum tipo de envolvimento em atividade social moderna.

O terceiro grupo era formado por mulheres que freqüentavam cursos para trabalhar em creches. Esses cursos de curta duração em geral não ofereciam educação formal e quase nenhum treino em alfabetização. O quarto grupo era formado por administradores, funcionários de escritórios ou líderes de brigadas de fazendas coletivas. Os integrantes desse grupo, apesar de terem tido uma experiência escolar bem curta e de muitos serem semi-alfabetizados, demonstravam experiência considerável no planejamento da produção, na distribuição de tarefas

e no controle da produtividade do trabalho. Finalmente, o quinto grupo era formado por mulheres estudantes em um curso para professoras. Apesar de terem entre dois e três anos de estudos, suas qualificações escolares eram de nível bem baixo.

Os experimentos de designação e classificação dos matizes de cores usaram como material pequenos novelos de lã ou seda, de vinte e sete cores diferentes. Os investigadores pediam ao sujeito que nomeassem cada cor e separassem os novelos em grupos de cores similares, podendo ser tantos grupos quantos eles julgassem apropriado. Em uma variação desse experimento, o sujeito deveria dividir as cores em um número pré-determinado de grupos ou então avaliar algum grupo formado pelo investigador. Entre cinquenta a oitenta sujeitos foram envolvidos nesses experimentos, sendo que o segundo grupo, formado pelos camponeses, não tomou parte nessa série.

Os resultados mostraram uma variação muito grande nas respostas. Em relação à nomeação das cores, os grupos formados pelos trabalhadores de fazendas coletivas e pelas mulheres estudantes (tanto as que faziam cursos para trabalhar em creche como as professoras) usaram principalmente nomes categoriais (azul, vermelho, verde, etc.), com refinamentos ocasionais (amarelo-claro, azul-escuro). Já entre as mulheres analfabetas, que eram altamente familiarizadas com o bordado, o procedimento foi bastante diferente. Cinquenta e nove e meio por cento dos nomes que elas usaram eram figurativos, referindo-se a objetos, como mancha de fruta, pistache, pêssego, estrume de vitelo, estrume de porco, etc.⁹.

Essa diferença na nomeação das cores se repetiu nas tarefas de classificação. Os grupos formados por sujeitos que tiveram algum tipo de educação formal não tiveram dificuldade em classificar as cores por matiz. Frequentemente organizavam sete ou oito grupos, e quando instruídos a combinar as cores em cinco grupos faziam isso imediatamente. Apenas em poucos casos esses sujeitos começavam a classificar as cores por saturação ou brilho, mas mediante uma observação do investigador, imediatamente modificam o princípio e passavam a classificar por matiz.

O grupo de mulheres analfabetas apresentou um sistema de classificação completamente diferente. Para começar, a tarefa de dividir as cores em grupos criava grande confusão, elicitando

⁹ Uma peça publicitária das Tintas Coral, veiculada através da Revista Cláudia de novembro de 2007, sugere que os nomes categoriais realmente não dão conta da variedade de cores existente no mundo: a nova linha de produtos da marca recebeu nomes com Coelho branco, Biscoito de amêndoa, Castanha do pará, Lavanda enevoadado, Mousse de uva, Cinza coruja, Prata aviador, etc., etc.

comentários do tipo: “Isto não pode ser feito”, “Nenhuma delas é a mesma, você não pode colocá-las junto” (Luria, op.cit, p.45). Frequentemente, elas começavam colocando diferentes novelos juntos e ao tentar explicar seu agrupamento de cor, balançavam a cabeça perplexas, e não sabiam como continuar. Às vezes, usavam mais de um critério, agrupando as cores de acordo com o brilho ou a saturação, resultando em séries de rosa-claro, amarelo-claro e branco, ou em um conjunto de cores sem distinção clara. Diante da insistência dos investigadores, metade das mulheres conseguiu separar as cores por matiz, mas parece que fizeram isso como uma concessão, permanecendo convictas de que as cores “não se pareciam e não poderiam ser colocadas juntas”. Quando solicitadas a dividir as cores em apenas cinco grupos, ou se recusaram ou não foram capazes de executar a tarefa.

Os resultados sugerem, portanto, que o fato das mulheres analfabetas usarem principalmente nomes gráficos e de objetos para as cores leva a um processo de agrupamento e classificação diferenciado, que as impede de designar as cores nas categorias descritas na literatura sobre a psicologia da percepção. Essa forma não mediada de se relacionar com as cores, sem fracioná-las pelo prisma dos nomes categoriais, desaparece entre os grupos que tiveram alguma educação formal. Entre esses últimos, o processo de classificação das cores assume a forma familiar de manipulação de matizes, abstraindo-se as nuances diretamente percebidas de brilho e saturação. Com base nesses dados, Luria (op.cit.,p.48) conclui que as novas condições culturais e sociais provocaram mudanças psicológicas profundas entre esses sujeitos.

Os experimentos sobre figuras geométricas seguiram basicamente o mesmo formato dos experimentos sobre cor e trabalharam com os mesmos grupos de sujeitos. Os investigadores apresentavam figuras geométricas desenhadas de modos diferentes (completas ou incompletas, apenas com contorno ou solidamente coloridas, formadas por linhas contínuas ou por elementos discretos – pontos, cruces, e outros) e pediam ao sujeito que nomeasse as figuras e formasse grupos com figuras semelhantes.

Dos quatro grupos, apenas o que tinha maior educação formal, composto pelas estudantes da escola de professoras, nomeou as figuras geométricas – inclusive as incompletas e as formadas por elementos discretos - pelos seus nomes categoriais (círculo, triângulos, quadrados, etc.). O grupo de mulheres analfabetas, por sua vez, não designou nenhuma figura pela sua categoria geométrica. Em vez disso, usou nomes de objetos para todas as figuras. Para essas mulheres, um triângulo feito de cruces era um bordado em ponto de cruz, uma cesta ou estrelas, um círculo

incompleto era quase sempre um bracelete ou um brinco. Os outros dois grupos tiveram um desempenho intermediário. As estudantes do curso de creche usaram nomes de objetos em oitenta e cinco por cento dos casos e os trabalhadores das fazendas coletivas em cinquenta e nove por cento

Na tarefa de agrupamento das figuras, os resultados acompanharam os de nomeação. O grupo de estudantes da escola de professores usou o sistema de classificação categorial, separando as figuras em categorias geométricas. Já o grupo de mulheres analfabetas dividiu as figuras como se fossem objetos, ou então a partir das semelhanças gráficas nos modos de execução das figuras. Por exemplo, duas mulheres colocaram juntos um triângulo e um quadrado desenhados com pontos – segundo uma delas, porque os dois se pareciam com relógios, segundo a outra, porque se pareciam com estrelas. Novamente, nesse caso, os grupos formados pelas estudantes do curso de creche e pelos trabalhadores das fazendas coletivas tiveram desempenho intermediário. As estudantes classificaram dezoito por cento das figuras em categorias geométricas, e os trabalhadores quase quarenta e cinco por cento das figuras.

Os dados mostram, portanto, uma variação no princípio de classificação das figuras geométricas em função do nível cultural: à medida que aumentam os anos de escolaridade, diminui a percentagem de agrupamentos baseados em uma avaliação orientada pelo objeto ou pela impressão direta dos aspectos gráficos que representam a figura; inversamente, aumenta a percentagem de percepções categoriais. Donde se conclui que uma pessoa cuja atividade diária é dominada por condições concretas, gráfico-funcionais e pela prática, distingue e percebe aspectos geométricos diferentemente de uma outra, que pode basear-se no treino teórico e em um sistema abstrato de conceitos geométricos.

Os experimentos com ilusões visuais foram submetidos aos cinco grupos de sujeitos. Os investigadores usaram como material uma série de nove ilusões, algumas envolvendo relações diferentes de figura e fundo, outras envolvendo avaliações errôneas de alguma área comum, e ainda outras em que as distâncias foram “preenchidas” ou não. Os resultados indicam que as ilusões visuais não são universais. O número de ilusões flutuou bastante, aumentando em função do nível educacional dos sujeitos: de vinte e nove por cento entre as mulheres analfabetas, até setenta e cinco por cento entre as estudantes do curso de professoras. O número indica que mesmo entre as estudantes do curso de professoras, as ilusões nem sempre ocorriam.

A ocorrência de ilusões não segue uma ordem fixa: algumas dependem mais do nível educacional do que outras. Por exemplo, a ilusão de Muller-Lyer (em que setas em sentidos contrários, colocadas ao final de dois segmentos de reta de tamanhos idênticos, dão a impressão de que um é maior do que o outro) aparece em quase todos os sujeitos, mesmo entre dois terços das mulheres analfabetas. Isso sugere que essa ilusão é bem elementar, e independe da atividade cognitiva. Já as ilusões relacionadas à perspectiva e à percepção de elementos geométricos estruturais são percebidas principalmente pelos sujeitos com educação formal, o que indica que resultam de processos mentais mais complexos e de hábitos adquiridos através da instrução especializada (Luria, op.cit.p.63).

Diante do conjunto de resultados, Luria (op.cit.,p.63) conclui que suas hipóteses estavam corretas. Como base nos dados, pode-se dizer que mesmo os processos relativamente simples, como a percepção de cores e de formas geométricas, dependem consideravelmente da experiência prática dos sujeitos e de seu ambiente cultural. Sendo assim, as leis da percepção propostas pela psicologia tradicional se aplicam somente aos indivíduos com alguma formação escolar, que detêm um sistema de códigos conceituais capaz de moldar suas percepções. Em outras condições sócio-históricas, nas quais a experiência de vida é basicamente determinada pela experiência prática, o processo de codificação é diverso porque a percepção de cores e formas geométricas é designada por um sistema diferente de termos semânticos e está sujeita a leis diferentes.

2.3. As visões de outros pesquisadores

Mais recentemente, a evolução dos mecanismos psicológicos humanos tem atraído o interesse de estudiosos de várias áreas, o que levou ao surgimento de novas hipóteses sobre os processos percorridos pelo ser humano ao longo da história sociocultural. Apresentamos aqui as teorias propostas por três pesquisadores, os quais buscam explicações para a evolução da mente humana a partir do surgimento da arte visual e da linguagem.

Erich Harth (1999) se dedica a investigar os mecanismos envolvidos nas funções cerebrais superiores pelo ângulo da neurociência. Ele propõe um modelo de processamento cerebral chamado de *internal sketchpad*, ou bloco interno de rascunhos, a partir do qual a arte e a linguagem teriam se desenvolvido. A idéia é que os centros corticais mais altos usam as áreas corticais inferiores como um bloco de rascunhos. Essa analogia refere-se ao fato de que os

padrões de atividade neuronal nos primeiros estágios de processamento pós-retinal são imagens, uma vez que sua organização retinotópica reproduz grosseiramente os padrões de estímulo visual gerados pelos olhos. À medida que o processamento cortical “sobe”, o caráter imagístico da atividade neural gradualmente desaparece e dá lugar à representação simbólica. Portanto, o modelo de Erich Harth propõe um diálogo neural entre símbolos e imagens.

É importante observar que as áreas retinotopicamente organizadas processam não apenas as imagens transmitidas pela retina, mas também imagens mentais, produzidas a partir de dados armazenados na memória. Embora essas imagens mentais sejam necessariamente inconstantes e incompletas, ainda assim podemos reconhecê-las e utilizá-las como um rascunho mental. Erich Harth afirma que essa habilidade de conectar imagens imperfeitas com os símbolos apropriados parece ser uma característica central da inteligência humana. Segundo o autor, o uso cada vez mais intensivo de imagens mentais para realizar tarefas gradativamente mais sofisticadas teria levado ao desenvolvimento da habilidade de enxergar padrões em configurações encontradas ao acaso. Por exemplo, uma nuvem fortuitamente parecida com um coelho ou uma rocha vagamente parecida a um cavalo talvez tenham sido as primeiras imagens externas reconhecidas por um antepassado distante. Eric Harth enfatiza que nenhum animal poderia ter visto nada nessas ocasiões – essas imagens estariam verdadeiramente na cabeça dos observadores.

Eric Harth especula que a semelhança vaga sugere melhoramento – não há nada que se possa fazer com a nuvem, mas a rocha certamente pode ser trabalhada para ficar mais parecida com um cavalo. Desse modo, desenhar, pintar e esculpir forneceram ao ser humano um bloco de rascunhos externo, melhor e permanente. É como se outra camada tivesse sido adicionada à hierarquia dos estágios cerebrais que refletem idéias, mudando-as de imagens para símbolos e de volta para imagens. Nesse sentido, a arte é, para Eric Harth, um modo avançado de pensamento, que eventualmente tornou-se o suporte de toda a ciência e a tecnologia. Para o pesquisador, tanto a arte como a linguagem seriam ferramentas do pensamento, com modos de operação padronizados segundo processos internos cognitivos pré-existentes – o “bloco de rascunhos”.

O arqueólogo cognitivista Steven Mithen entrelaça dados da arqueologia, primatologia e etnologia com idéias da psicologia evolutiva, do desenvolvimento infantil e da antropologia social para apresentar sua proposta para a evolução da mente. A trajetória evolutiva que ele propõe alterna períodos de generalização e especialização. Segundo o autor (2002:342-4), essa alternância caracteriza a emergência de todos os fenômenos complexos – sejam eles um motor a

jato, um programa de computador ou a mente humana. Fazendo uma analogia entre esses dois últimos fenômenos, Steven Mithen descreve três estágios de desenvolvimento. No primeiro estágio, o programador estabelece um plano geral, frequentemente na forma de rotinas distintas que funcionam juntas. Seu objetivo é simplesmente colocar o programa em funcionamento. O equivalente seria a seleção natural construindo a inteligência geral dos nossos ancestrais primatas mais antigos: um sistema funcionando harmoniosamente, mas sem complexidade.

No segundo estágio, o programador adiciona complexidade aos poucos, porque se adicionar tudo de uma vez, não poderá localizar as falhas e o programa vai dar pane repetidamente. A única maneira de passar do programa simples ao complexo é desenvolver uma rotina de cada vez, até que cada uma alcance um nível funcional especializado e complexo, mantendo ao mesmo tempo sua compatibilidade com o projeto inicial. Esse é o processo que a seleção natural realizou com a mente: as inteligências social, naturalista e técnica foram desenvolvidas e testadas separadamente, usando a inteligência geral para manter o sistema rodando como um todo. No terceiro e último estágio de elaboração de um programa avançado, o programador “cola” as rotinas desenvolvidas por via independente, para que operem simultaneamente. No caso da mente, a seleção natural usou a linguagem e a consciência reflexiva para colar as inteligências especializadas. O resultado foi a emergência da mente cognitivamente fluida, pré-requisito para o surgimento da arte, da religião e da ciência.

Na perspectiva de Steven Mithen (op.cit., p.306-8), a integração das inteligências especializadas começou quando a linguagem, que na sua origem era utilizada apenas como meio para enviar e receber informações sociais, passou a transmitir “pedacinhos” de informação referentes ao mundo não-social. Os indivíduos capazes de trocar informações não-sociais teriam uma vantagem seletiva, e em decorrência disso, a linguagem social teria rapidamente se transformado em uma inteligência geral, multiuso, por volta de cento e cinquenta a cinquenta mil anos atrás. Junto com a expansão do uso da linguagem, teria acontecido também uma transformação na natureza da consciência.

Steven Mithen (op.cit. p.311-2) parte do argumento segundo o qual a consciência reflexiva surgiu dentro da inteligência social, uma vez que a capacidade de prever o comportamento de outros indivíduos trazia enormes vantagens seletivas. Enquanto as inteligências funcionavam de modo especializado, a consciência não estava acessível aos pensamentos de outros domínios cognitivos. Mas à medida que a linguagem começou a veicular

informação não-social no domínio da inteligência social, a consciência reflexiva passou a explorar os conhecimentos e processos de pensamento relacionados ao mundo não-social. No entanto, esse processo não se deu por completo: grande parte da atividade mental mantém-se fora do nosso alcance, dentro da mente inconsciente.

O interessante do modelo proposto por Steven Mithen é que a inteligência técnica - devotada à manipulação e transformação de objetos físicos - teria sido a última a se integrar aos outros domínios da mente, entre sessenta mil e trinta mil anos atrás (op.cit.p.289-p.317). Talvez em decorrência disso, uma parte dos conhecimentos técnicos ainda esteja “aprimorada” dentro de um domínio cognitivo especializado. Isso explicaria porque é mais fácil para um ceramista demonstrar na prática como se faz um vaso de argila do que dar uma explicação técnica. Pesquisando vários grupos de artesãos modernos, Wynn (citado por Mithen, op.cit., p.319) aponta que eles frequentemente adquirem suas habilidades técnicas não pelo ensino explícito, mas pela observação e aprendizado por tentativas. Para Steven Mithen (op.cit., p.312), esse método de aprendizado pode assegurar que o conhecimento técnico cresça dentro de uma inteligência especializada. Ao contrário disso, o conhecimento adquirido pelo aprendizado verbal vai para o que no início tinham sido as inteligências social e lingüística, onde pode ser acessado pela consciência reflexiva.

Nicholas Humphrey, pesquisador no campo da psicologia evolutiva, levanta uma hipótese ainda mais radical sobre a integração entre a linguagem e outros domínios cognitivos, especialmente em relação às habilidades envolvidas na produção gráfica. Para esse autor (1999, p.116), ao contrário do que é aceito como verdade, a arte das cavernas não pode ser tomada como prova de que os humanos do Paleolítico Superior tivessem essencialmente “mentes modernas”. Nicholas Humphrey questiona três suposições amplamente aceitas sobre os responsáveis por essas imagens, duvidando que eles tivessem capacidade de pensamento conceitual de alto nível, intenção específica de representar e comunicar informação e longa tradição artística.

Nicholas Humphrey constrói seu argumento a partir das semelhanças notáveis de conteúdo e estilo entre a arte das cavernas desse período e os desenhos produzidos por uma garota autista chamada Nadia. Com sérios problemas mentais, aos seis anos Nadia tinha um vocabulário de apenas dez frases de uma palavra, as quais ela raramente usava; ao mesmo tempo, tinha um talento gráfico extraordinário. Já aos três anos começou a fazer desenhos de memória de

animais e pessoas com uma espantosa acuidade fotográfica e fluência gráfica (Humphrey, op.cit.p.117).

Os desenhos de Nadia apresentam características muito distintas das encontradas em desenhos infantis, notadamente a representação em perspectiva. Crianças autistas representam a terceira dimensão com mais facilidade do que crianças normais (Golomb & Schmeling, citado por Humphrey, op.cit.p.134). Segundo SnyderThomas (citados por Humphrey, op.cit., p.139), não há nenhum caso conhecido de criança pré-escolar normal que desenhe naturalisticamente. Mesmo entre adultos, a representação fiel da realidade visível impõe enormes desafios. Ernst Gombrich (citado em Humphrey, op.cit., p.140) aponta que a representação em perspectiva deve ser muito complexa e elusiva, pois do contrário não levaria tantas gerações de pintores talentosos para dominar a técnica.

Segundo a pesquisadora Lorna Selfe (citada em Humphrey, op.cit.p.120), que estudou os desenhos de Nadia e de outras crianças autistas com grande habilidade gráfica, nesses sujeitos a ausência de linguagem era acompanhada pela incapacidade de classificar objetos em bases conceituais. Para Lorna Selfe, era exatamente a ausência de conceitualização que dava a essas crianças um acesso mais direto à imagem visual, permitindo que elas registrassem as coisas exatamente como apareciam para elas. Seus desenhos, portanto, estariam livres da ‘contaminação’ das propriedades usuais de designação e nomeação, encontradas nos desenhos das crianças normais.

A conexão entre ausência de linguagem e habilidade gráfica é reforçada pelo fato de que quando Nadia começou a adquirir um pouco de linguagem, por volta dos oito anos de idade, seu interesse pelo desenho e sua capacidade de representação diminuíram drasticamente. Segundo Nicholas Humphrey (op.cit.p.139-140), esse parece ser um padrão típico de outras crianças que mostraram talento artístico similar quando muito novas. Daí o autor conclui que linguagem e habilidades gráficas são parcialmente incompatíveis.

Fazendo um paralelo com a arte das cavernas do Paleolítico Superior, Nicholas Humphrey (op.cit., p.120-2) afirma que seus executores provavelmente não tinham desenvolvido inteiramente a linguagem. Estendendo o argumento de Steven Mithen, propõe que a linguagem teria permanecido restrita ao domínio social até cerca de 20.000 anos atrás. Assim, porque não tinham nomes para designar cavalos, bisões e leões, os humanos do período glacial podiam representar naturalisticamente esses animais. O fato de terem nomes para pessoas explicaria

porque eles quase não representaram seres humanos, e quando o fizeram, adotaram um modo muito mais estereotipado e moderno. Isso explicaria também porque no final da Era do Gelo, há cerca de 11.000 anos atrás, a arte das cavernas na região Franco-Cantabriana chegou ao fim. Para Nicholas Humphrey, esse final está relacionado com o desenvolvimento pleno da linguagem.

Respondendo às contestações levantadas por diferentes autores a respeito da sua hipótese, Nicholas Humphrey (op.cit., p.138-139) esclarece que as transformações que deram origem à mente moderna não seriam fruto de uma modificação na anatomia do cérebro, mas sim o resultado das mudanças ocorridas no ambiente lingüístico e simbólico. Portanto, o fato dos humanos do Paleolítico Superior e de Nadia não terem linguagem desenvolvida deve-se a fatores completamente diferentes – os primeiros tinham um *software* subdesenvolvido, enquanto a segunda tem um *hardware* defeituoso. A ênfase no papel da cultura no desenvolvimento da mente moderna torna possível explicar a rapidez e o paralelismo de disseminação da linguagem em várias partes do mundo.

2.4. Vygotsky e Luria versus Eric Harth, Steven Mithen e Nicholas Humphrey

Nessa revisão sobre o desenvolvimento da percepção e do pensamento visual na história sociocultural, a inter-relação destas funções psicológicas com a linguagem ocupa um lugar central. Estudos interculturais demonstram que diferenças na linguagem verbal sinalizam diferenças profundas nos modos de ver e de pensar. Assim, a linguagem dos povos tradicionais está ligada à dependência do pensamento em relação à percepção sensorial imediata. Nessas línguas, a palavra funciona não como um conceito, mas como um signo associativo de um agregado de objetos - daí a existência de uma infinidade de termos para designar cada pequeno detalhe. Já nas sociedades modernas, o uso de conceitos abstratos e a ênfase da linguagem nas relações temporais e de causalidade configuram uma nova estrutura psicológica, o que acarreta ganhos e perdas. Pelo lado positivo, levam ao controle da própria capacidade psicológica, libertam o ser humano do seu contexto imediato e permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato. Pelo lado negativo, provocam uma involução na capacidade de experimentar o mundo concreto.

Os resultados dos experimentos de Luria e sua equipe no Uzbequistão e na Kirghizia mostram que essa diferença não acontece apenas entre culturas muito distantes no tempo e no

espaço: dois a três anos de estudo formal são capazes de provocar transformações surpreendentes. Nos estudos sobre ilusões visuais, percepção e classificação de cores e formas geométricas, os grupos formados por mulheres camponesas analfabetas e pelas mulheres que freqüentavam um curso para professoras comportaram-se de modo completamente diferente. Assim como os povos tradicionais, as camponesas foram menos sujeitas às ilusões visuais e usaram nomes figurativos e de objetos para designar cores e formas geométricas. No experimento de classificação, mostraram-se confusas ou resistentes à idéia de agrupar as cores. Algumas usaram como critério de classificação o brilho ou a saturação. Só com muita insistência dos pesquisadores, metade dessas mulheres conseguiu separar as cores por matiz, mas continuaram afirmando que elas não deveriam ser colocadas juntas, pois não se pareciam. Já o grupo formado pelas mulheres que se preparavam para ser professoras utilizou nomes categoriais para designar cores e formas e não hesitaram diante da tarefa de classificação, separando as cores por matiz e as formas segundo critérios geométricos.

A fixação das camponesas nas diferenças lembra o que Temple Grandin disse a respeito dos autistas. Segundo a pesquisadora, os autistas vêem mais diferenças do que semelhanças entre as coisas e não são capazes de generalizar situações. Sua atenção extrema para detalhes que muitas vezes passam despercebidos para pessoas normais dificulta a noção do todo. A explicação de Temple Grandin para esse comportamento estaria no mau funcionamento dos lobos frontais nos autistas, que teriam problemas para integrar todas as informações que circulam no cérebro. É provável que o funcionamento psicológico dos autistas derive de alguma disfunção física, mas o fato de pessoas normais se aterem ao que é específico e único em cada objeto sugere que outras causas entram em jogo nesse processo.

Vimos que, de acordo com Jerome Bruner, toda percepção é um processo ativo, inerentemente complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas, estando, portanto, intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem. Lúria, por sua vez, defende que práticas humanas historicamente estabelecidas podem exercer uma dupla influência sobre a percepção: 1º) alterando os sistemas de codificação usados no processamento da informação; e 2º) influenciando a decisão de situar os objetos percebidos em determinadas categorias. A relação entre a linguagem e o modo de ver e perceber o mundo dos grupos estudados ilustra essas duas categorias.

Autistas têm dificuldades com a linguagem verbal, provavelmente devido a causas neurofisiológicas – talvez o mau funcionamento dos lobos frontais, como sugere Temple Grandin. Os povos tradicionais utilizam uma linguagem verbal descrita por estudiosos como um modo de “falar com os olhos”, pela sua extraordinária capacidade de registrar as impressões ópticas. Nesses dois casos, a capacidade de enxergar o mundo concretamente, em toda a sua riqueza de detalhes, está relacionada com o sistema de codificação utilizado - ou não acessível, como para alguns autistas.

No caso dos grupos formados pelas mulheres camponesas e estudantes do Uzbequistão e da Kirghizia, ambos utilizam o mesmo sistema de codificação – a mesma língua - para processar informação. A razão das diferenças está relacionada, portanto, com a influência das práticas sociais sobre a decisão de situar os objetos percebidos em determinadas categorias. As atividades diárias das camponesas, marcadas pela experiência prática, levam a um sistema de designação e classificação muito diferente daquele utilizado pelas mulheres estudantes. Para essas últimas, a formação escolar permitiu o acesso a um sistema de códigos conceituais, que se mostrou capaz de moldar suas percepções – dos quatro, esse é o único grupo que se encaixa no perfil dos povos modernos, para os quais valem as leis da percepção estudadas pela *Gestalt*. Sobre os povos modernos, Vygotsky e Luria dizem que sua experiência reduz-se a conceitos, e Temple Grandin afirma que suas percepções sensoriais, assim como seus pensamentos, são abstratas.

Os três autores que trouxemos para dialogar com a teoria sócio-histórica não tratam diretamente da percepção, mas da criação de imagens e objetos e sua relação com a linguagem, os símbolos e o pensamento. Eric Harth aponta o diálogo entre imagens e símbolos como uma característica central do funcionamento neuronal humano, que levou à capacidade de identificar padrões em configurações encontradas ao acaso – como enxergar coelhos em nuvens ou cavalos nas saliências de uma rocha. Essa capacidade, encontrada unicamente entre humanos, permitiu o surgimento do desenho, da pintura e da escultura. Para Eric Harth, essas imagens externas, pelo seu caráter permanente e aprimorado em relação às imagens internas (criadas no cérebro), constituíram um modo avançado de pensamento, que eventualmente tornou-se o suporte de toda a ciência e a tecnologia.

O modelo de evolução da mente humana proposto por Steven Mithen passa por três estágios: 1º) desenvolvimento de uma inteligência generalista; 2º) desenvolvimento de inteligências especializadas – social, naturalista, e técnica; 3º) integração das inteligências

especializadas através da linguagem. Nesse processo, a inteligência técnica, devotada à manipulação e transformação de objetos físicos, teria sido a última a se integrar aos outros domínios da mente. Ele sugere que por causa disso, uma parte dos conhecimentos técnicos permaneceria dentro da inteligência especializada. Isso explicaria porque o ensino de técnicas artesanais modernas frequentemente se dá pela observação e pelo aprendizado por tentativas. Para Steven Mithen, a ausência da linguagem verbal nesse processo de ensino-aprendizagem mantém o conhecimento técnico dentro da inteligência especializada, impedindo que seja acessado pela consciência reflexiva.

Nicholas Humphrey levanta a hipótese mais radical sobre a relação entre capacidade de representação imagética e linguagem. Baseado na semelhança entre os desenhos de uma garota autista e as pinturas feitas nas cavernas durante o período do Paleolítico Superior, o autor questiona a visão tradicional de que nossos antepassados dessa época já tivessem pleno domínio da linguagem. Nicholas Humphrey cita os estudos de Lorna Selfe com crianças autistas de grande habilidade gráfica e incapazes de classificar objetos em bases conceituais. Para Lorna Selfe, era exatamente a ausência de conceitualização que dava a essas crianças um acesso mais direto à imagem visual, permitindo que elas registrassem as coisas exatamente como apareciam para elas. Seus desenhos, portanto, estavam livres da ‘contaminação’ das propriedades usuais de designação e nomeação, encontradas nas crianças normais. Com base nesses dados, Nicholas Humphrey defende que linguagem e habilidades gráficas são parcialmente incompatíveis.

Considerando tanto as referências da teoria sociocultural como as pesquisas mais recentes, realizadas em outros campos do conhecimento, verificamos uma convergência de idéias em torno das relações entre percepção, pensamento visual e linguagem. Em síntese, podemos dizer que o desenvolvimento do pensamento conceitual se dá, de modo geral, ao custo do esgarçamento da experiência concreta. Ao organizar nossa percepção em categorias abstratas, os conceitos empobrecem nossa capacidade de enxergar a riqueza de detalhes do mundo à nossa volta.

A PERCEPÇÃO VISUAL NA ONTOGÊNESE

Grande parte do trabalho empírico de Vigotsky e seus seguidores foi realizado sobre a ontogênese, o que explica sua produção maior de textos neste campo. Embora usasse algumas informações e argumentos derivados da filogênese e da história social na sua explicação sobre o desenvolvimento das funções psicológicas da infância até a idade adulta, Vygotsky rejeitava explicitamente a idéia de que a ontogênese repete um ou outro domínio. Na sua visão, a característica distintiva da ontogênese reside na operação simultânea e inter-relacionada das linhas de desenvolvimento natural e cultural, constituindo basicamente uma linha de formação sócio-biológica da personalidade infantil (Wertsch 1998:57-58).

Na avaliação de James Wertsch, o ponto fraco da concepção Vygotskyana da ontogênese reside exatamente na investigação da interação entre essas duas linhas de desenvolvimento. Vygotsky não explicitou claramente o que entendia por desenvolvimento natural, e concentrou suas investigações empíricas quase que exclusivamente no modo como as forças culturais transformam o curso natural de desenvolvimento. Relacionado a esse problema, está sua tese de que nas fases iniciais da ontogênese as forças naturais e culturais operam de modo independente. Anos mais tarde, Leontiev e Luria revisaram essa posição, afirmando que mesmo nos primeiros anos de vida, a formação dos processos mentais infantis sofre a influência da interação social e verbal com adultos, e conseqüentemente não pode ser considerada exclusivamente natural (Wertsch 1998:60-61).

No entanto, esse tema permanece controverso nos estudos sobre percepção, com alguns pesquisadores postulando uma perspectiva inatista de desenvolvimento. A psicóloga Elizabeth Spelke, especialista na cognição de bebês, defende que “módulos” neuronais presentes no nascimento permitem que os bebês organizem sua percepção. Suas pesquisas utilizam o método de estudo do olhar preferencial, criado por Robert L. Fantz entre os anos 1950-60. Esse método se baseia na descoberta de que os bebês olham por mais tempo para objetos inesperados. Robert

Fantz e sua equipe verificaram que um recém-nascido pode diferenciar o vermelho do verde e um bebê de dois meses discrimina todas as cores primárias. Eles também constataram que um recém-nascido é capaz de distinguir o rosto da mãe de um estranho, que aos quatro meses um bebê reconhece seus familiares e aos seis pode interpretar expressões faciais. Seguindo os passos de Robert Fantz, Elizabeth Spelke fez várias descobertas: aos quatro meses um bebê infere que um objeto em movimento deve se manter em movimento; aos seis meses consegue distinguir quantidades bastante diferentes (oito de dezesseis e dezesseis de trinta e dois, mas não oito de doze ou dezesseis de vinte e quatro); e com um ano identifica, pelo olhar do adulto, qual objeto ele pegará (Dobbs, 2005:86).

Apoiado em dados da neurociência, o psicólogo evolutivo Steven Pinker também defende uma posição inatista em relação à aquisição de algumas habilidades. Falando a respeito do surgimento abrupto da visão estéreo por volta dos três ou quatro meses de vida, ele sugere que a capacidade de ver em estéreo faz parte de uma programação do cérebro que continua a ser “instalada” depois do nascimento. Experimentos com gatos e macacos mostram que no nascimento os neurônios na camada receptora do córtex visual não distinguem de que olho veio a informação, eles simplesmente sobrepõem a visão dos dois olhos. Assim que o córtex do animal consegue distinguir um olho do outro, a visão estéreo aparece. Nos animais, esse desenvolvimento leva em torno de dois meses, o tempo correspondente ao crescimento do crânio, quando os olhos atingem sua separação definitiva. Nos humanos acontece um processo similar, apenas o tempo de crescimento é maior (Pinker 2001:255-58).

Essas descobertas sugerem que Vygotsky estava certo a respeito do predomínio da linha natural no início do desenvolvimento infantil, pelo menos no que diz respeito à percepção. Mas independente disso, o aspecto mais interessante dos seus estudos sobre a percepção é justamente o foco na linha social de desenvolvimento. O fato de a percepção ser considerada a primeira função na história do desenvolvimento mental da criança (já que um bebê começa a perceber antes de dirigir sua atenção, lembrar ou pensar) levou à suposição de que a percepção estaria inteiramente sujeita às leis naturais elementares e isenta de um processo de transformação. Vygotsky e Luria rejeitam totalmente essa noção, afirmando que em função de sua composição interna, estrutura e modo de ação, a percepção pertence às funções psicológicas superiores e tem sua própria história particular na ontogênese (1994:123).

Os dois pesquisadores pontuam essa história de modos diferentes. Vygotsky aponta duas mudanças básicas no processo de desenvolvimento da percepção. A “revisão ou síntese primária da percepção” diz respeito ao desenvolvimento da constância e é característico da infância, terminando geralmente antes da adolescência. O “processo secundário ou processo de síntese secundária” está ligado à combinação entre percepção e pensamento e acontece particularmente durante a idade transicional (1987a:85-86). Já Luria propõe a existência de três estágios na evolução da percepção: o primeiro, dominado por uma percepção difusa e desorganizada; o segundo, caracterizado por uma percepção ingênua das formas; e o terceiro, marcado por uma percepção complexa aculturada (1988:92-94). Embora haja certa correspondência entre as rupturas propostas por Vygotsky e os estágios definidos por Luria, essa periodização não fica clara em todos os seus textos sobre percepção. Vejamos, então, os pontos principais desse processo de desenvolvimento.

Quando uma criança nasce, seus mecanismos fisiológicos da visão ainda estão em formação. O bebê passa as primeiras semanas de vida em um estado difuso entre o sono e a vigília, seu contato com o mundo se dá principalmente através de sensações orgânicas restritas ao corpo e à boca. Somente depois de um mês e meio de idade é que o bebê consegue coordenar os movimentos dos olhos, dirigindo seu olhar de um objeto para outro. Por volta dos dois meses, acontece a acomodação do globo ocular, que permite a adaptação a estímulos externos. Para Vygotsky e Luria (1996:156), é por volta dos quatro ou cinco meses que o bebê começa a se defrontar com a realidade visível. Mas ainda durante algum tempo sua percepção permanece sincrética, determinada pela situação integral. Pesquisas feitas por Piaget mostram que a criança pequena percebe uma associação de objetos interconectados globalmente, os quais formam uma totalidade unificada (Vygotsky 1987a:298). Estudos realizados por H. Volkelt e outros apontam que a percepção completa de uma dada situação precede a percepção distinta de suas partes separadas (Vygotsky 1987b:86).

Para determinar em que idade a criança começa a perceber formas geométricas de modo estruturado, Luria e sua equipe realizaram uma série de experimentos em laboratório (Luria 1988:88-91). Em um deles, os pesquisadores dispuseram dezesseis blocos formando um quadrado perfeito e apenas um bloco isolado, e disseram à criança que ela ganharia um doce se fosse capaz de encontrar o bloco que estava marcado com um pedaço de papel vermelho na base. A suposição era que, se a criança não percebesse o quadrado como uma estrutura regular, sua escolha seria

aleatória, e qualquer bloco teria a mesma probabilidade de ser escolhido. Se, ao contrário, a criança percebesse todos os dezesseis blocos como uma forma estável, a tendência seria de preservar a figura e apanhar o bloco que permanecia isolado.

Os resultados mostraram uma variação fundamental no procedimento dos sujeitos em função da idade. Quase todas as crianças de um ano e meio a dois anos apanhavam os blocos de forma indiscriminada, sem se importar em romper o quadrado. Crianças de dois anos e meio ou mais, sem exceção, apanhavam o bloco isolado, independentemente de onde ele estava colocado em relação ao quadrado. Mesmo quando a marca vermelha foi colocada voltada para cima em um dos blocos que formavam o quadrado, as crianças mais velhas continuaram a pegar o bloco isolado. Com base nesses e em outros dados experimentais, Luria sugere que os fundamentos para uma percepção organizada do mundo surgem entre um ano e meio e dois anos de vida.

A capacidade de perceber o espaço como o adulto leva ainda mais tempo do que a habilidade para perceber formas geométricas. A criança entre dois e quatro anos ainda não consegue ver em perspectiva. Porque confia ingenuamente nas imagens captadas pela sua retina, ela confunde objetos distantes com objetos pequenos, e percebe o mundo todo como ao alcance da mão. Assim, estende a mão para as pessoas na torre da igreja, imaginando que são bonecos. Para corrigir esse engano, a criança precisa desenvolver a chamada “constância” da percepção. Essa função diz respeito não só ao tamanho, como também à forma e à cor.

Dependendo da distância, do ângulo de observação e do tipo de luz que incide sobre um objeto, os raios que ele projeta sobre a retina formam imagens completamente diferentes. Surge o problema de reconhecer o objeto independentemente dos aspectos incidentais da observação. Para estabelecer uma percepção estável do mundo, as imagens captadas pela retina misturam-se com as imagens preservadas de experiências anteriores e são por estas corrigidas. A criança começa a ver o mundo não só com os seus olhos, mas com toda a sua experiência anterior e, nesse processo, modifica os objetos percebidos. Enxergar passa a ser um processo conjunto da percepção e da memória. Essa fusão constitui o que Vygotsky chama de “síntese primária da percepção” (Vygotsky e Luria, 1996:158-59; Vygotsky 1987a:86).

Na base do mecanismo de fusão entre imagens percebidas e lembradas está um mecanismo conhecido por “eidetismo”, que se caracteriza pela capacidade de ver objetos com muita nitidez depois deles terem desaparecido do campo visual. Para alguns pesquisadores, o eidetismo constitui um estágio primário de unidade entre percepção e memória, que acaba por

diferenciar-se em duas funções separadas: em um primeiro momento, as imagens eidéticas fundem-se com as imagens percebidas e conferem um caráter estável a essas percepções; em um segundo momento, transformam-se em imagens visuais da memória no sentido estrito dessa palavra. Nas sociedades modernas, a memória eidética é um fenômeno comum e normal para crianças pequenas, geralmente ultrapassado na época da puberdade e raramente encontrado em adultos (Vygotsky e Luria, 1996:110-112).

Diferente do sistema anterior, resultado de um processo de integração de duas funções anteriormente distintas, percepção e movimento encontram-se inicialmente conectados. Segundo Vygotsky e Luria (1994:127-131), a fusão dessas duas funções nos reflexos primários e nas reações mais elementares prova, sem sombra de dúvida, que ambas constituem partes indivisíveis de um sistema psíquico-físico. Para estudar a evolução desse sistema, os dois pesquisadores criaram um experimento no qual a criança devia apertar uma de cinco teclas quando identificasse um determinado estímulo. Aqui também se pôde observar uma evolução complexa em função da idade dos sujeitos. A criança de quatro a cinco anos movimenta a mão de forma hesitante, seus dedos pairam sobre uma tecla e outra, indo até a metade do caminho e retornando. Quando ela transfere sua atenção para outro ponto, sua mão obedientemente segue seu olho, formando com ele uma totalidade. Em resumo, seu movimento e sua percepção agem de modo integrado.

Em uma segunda fase do mesmo experimento, os pesquisadores marcaram cada tecla com um sinal correspondente a cada estímulo inicial. Com a ajuda do signo auxiliar, a criança de cinco ou seis anos desempenha com facilidade essa tarefa. Ela não tem mais aqueles impulsos motores, cessam os movimentos incertos e tateantes. Se antes o movimento participava da escolha, agora ele serve apenas para executar a operação planejada. O movimento se separa da percepção direta e se submete às funções simbólicas. Para Vygotsky e Luria, o uso de signos auxiliares coloca uma espécie de “barreira funcional” entre o momento inicial e final da reação, causando a dissolução do sistema psíquico-físico.

Além de levar a uma ruptura da relação primária natural entre percepção e movimento, a mediação simbólica também acarreta uma completa reestruturação do funcionamento da percepção. Vygotsky e Luria (1994:125-27) afirmam que logo no início do discurso, a percepção da criança cessa de ser limitada pela impressão imediata do todo. Basta que a mãe aponte algum objeto e o nomeie para que a criança preste atenção especificamente nele. O ambiente circundante, que era percebido de maneira difusa, ganha pontos de destaque. Os gestos

significativos e as palavras possibilitam diferenciar elementos separados e introduzem centros estruturais dinâmicos no campo de visão. Esses centros artificialmente criados induzem novas relações com as diferentes partes da situação que está sendo percebida. Wertsch (1998:125) aponta que a percepção mediada pelo discurso é produto das propriedades inerentes do código semiótico da fala. Entre essas propriedades está o processamento linear e seqüencial de unidades discretas, que conduz a uma transformação da percepção integral em analítica.

Segundo Vygotsky (1987a:95; 1987b:89), quando a percepção encontra o discurso, ela se converte em pensamento visual. Estudos experimentais demonstram que não é possível separar funcionalmente a percepção da interpretação significativa do objeto percebido. O que vemos e o que sabemos, o que percebemos e o que pensamos se funde em uma única coisa. O entendimento e a identificação do nome do que é visto acontecem junto com a percepção. Assim, quando identifico o que eu percebo com o que eu realmente vejo, tenho a ilusão de que posso ver objetos em minha sala. Na verdade, posso ver dimensões, formas, texturas e cores desses objetos, mas não posso enxergar que isso é um *armário*, uma *mesa* ou uma *pessoa*. No processo de desenvolvimento da percepção, ela torna-se parte inseparável do pensamento concreto.

Quando a criança começa a ver o mundo não só com seus olhos, mas também com sua fala e seu pensamento, todas as principais conexões entre a percepção e as funções da atenção, da memória e da volição são reconstruídas. Com a ajuda da função indicativa da palavra, a criança começa a dominar sua atenção. Ao identificar elementos separados, ela organiza o campo de visão em termos de figura e fundo e obtém assim a possibilidade de direcionar dinamicamente sua atenção, libertando-se do poder da situação real que imediatamente a afeta. Graças em parte ao discurso, e em parte à distribuição livre da atenção, a criança é capaz de criar um campo temporal para sua ação, agindo no presente do ponto de vista do futuro e das atividades passadas. Ao se separar da percepção, a atenção promove uma transição da estrutura simultânea do campo ótico para uma estrutura sucessiva temporal, no qual a situação presente é percebida como um momento de uma série dinâmica (Vygotsky e Luria 1994:132-133).

A possibilidade de combinar em um campo de atenção elementos dos campos óticos do passado e do presente leva, por sua vez, à reconstrução da memória. À medida que a fala começa a dominar a percepção e o pensamento da criança, a espantosa memória eidética, capaz de lembrar com exatidão fotográfica as cenas vividas, vai dando lugar à memória verbal. O discurso molda um novo método de unir os elementos da experiência passada com o presente, organizando

a memória em torno dos centros estruturais destacados pela atenção (Vygotsky e Luria 1994:133; e 1996:213).

Do mesmo modo que modifica a relação com o passado, a inclusão de funções simbólicas também cria condições para um tipo inteiramente novo de conexão entre os elementos do presente e do futuro, levando ao aparecimento da função de formação de intenção e ação proposital previamente planejada. Na ação que acontece sem a mediação simbólica, os impulsos motores são inseparáveis da percepção direta e toda a ação acontece em função do campo ótico presente. A introdução de formas simbólicas rompe o sistema integrado formado pela percepção e movimento, contendo o impulso para agir imediatamente e deslocando a ação para o campo futuro. A barreira funcional, instituída pelo discurso, permite a ação livre e o desenvolvimento da volição, duas habilidades especificamente humanas (Vygotsky e Luria 1994:134-135).

Essa reestruturação das funções psicológicas ocasionada pela fusão entre percepção e discurso constitui a base do “processo de síntese secundária”. Segundo Vygotsky, a parte mais significativa desse processo acontece na adolescência, quando o discurso entra na sua terceira fase de desenvolvimento, que se caracteriza pela formação de conceitos verdadeiros¹⁰. A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa, cujas bases são lançadas na fase mais precoce da infância, mas que só se configura na puberdade. Antes dessa idade, determinadas funções intelectuais realizam funções semelhantes às dos conceitos verdadeiros. Com base em um experimento de classificação de objetos que envolveu mais de trezentos sujeitos de diferentes idades, Vygotsky e sua equipe observaram três fases básicas no desenvolvimento do discurso (1991:50 –70). Podemos relacionar cada uma dessas fases com um dos estágios de percepção definidos por Luria.

Na primeira fase, a criança agrupa objetos numa *agregação desorganizada*, num amontoado. Na maioria das vezes, ela usa critérios subjetivos para classificar os objetos, pois confunde elos subjetivos com elos reais entre as coisas. Para um observador externo, fica difícil entender esses critérios, pois a criança pode, por exemplo, colocar um cilindro preto e alto junto com um cubo amarelo e largo porque eles se parecem com uma chaminé e um edifício (Wertsch 1998:115). Vygotsky relacionou esse primeiro nível do desenvolvimento da formação de conceitos com a origem extremamente instável da imagem sincrética. Segundo o pesquisador,

¹⁰ Na perspectiva de Vygotsky, o termo “conceitos verdadeiros” se refere ao último estágio de desenvolvimento do pensamento lógico, que opera por meio de categorias abstratas.

“na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional” (1991:51). Fica, pois, evidente a ligação com o primeiro estágio da percepção definido por Luria.

A segunda fase do processo de formação de conceitos é o *pensamento por complexos*. Um complexo é um agrupamento de objetos unidos por ligações concretas e factuais. Sua organização não gira em torno de uma categoria estável, mas está sujeita à influência das propriedades dos objetos concretos. Nessa etapa, a criança já superou parcialmente seu egocentrismo e não confunde mais as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas. Seu pensamento possui uma certa coerência e objetividade, apesar de se orientar por semelhanças concretas visíveis e não por relações lógicas e abstratas. Ao contrário do adulto, que busca construir um quadro sistemático do mundo e de seus fenômenos, a criança aceita o mundo como o percebe. Segundo Vygotsky e Luria, “a criança pensa concretamente, percebendo um objeto a partir daquele aspecto que lhe seja mais familiar” (1996:171). Essa segunda fase na formação do discurso apresenta um paralelo com o que Luria chama de “percepção ingênua da forma”, a qual se caracteriza por uma relação totalizante com a forma e pela incapacidade de analisar seus elementos constituintes (1998:92).

A terceira fase de desenvolvimento do discurso refere-se à formação dos conceitos verdadeiros e tem duas raízes independentes. Uma está ligada ao pensamento por complexos, que ao estabelecer ligações entre objetos independentes cria uma base para generalizações posteriores. A outra se relaciona com o desenvolvimento da abstração, cujos fundamentos primitivos são encontrados em crianças muito novas, mas que só amadurece na adolescência. A formação de conceitos requer a combinação dessas duas operações: os traços abstraídos da totalidade devem ser unificados em uma base diferente, dando origem a uma síntese abstrata: um conceito. No seu ponto mais desenvolvido, o conceito permite operar com afirmações lógicas, estabelecendo relações descontextualizadas entre situações e objetos. Esse instrumental psicológico do pensamento é transferido para a percepção, através da colocação de uma rede de categorias ordenadas e lógicas sobre a realidade. Vygotski (1987b:90) chama esse estágio de percepção categórica, a qual corresponde ao que Luria chamou de percepção complexa aculturada.

Experimentos para investigar o desenvolvimento da capacidade de abstração (Vygotsky e Luria 1996:202-205; Luria 1998:92-99) ilustram bem as diferenças entre os três estágios da

formação do discurso e sua relação com a percepção. Em um desses experimentos, a criança tinha que dividir igualmente entre três ou quatro colegas um certo número de cubos. O modo de efetuar essa operação variou bastante conforme a idade. Crianças mais novas distribuíam imediatamente os cubos, fazendo uma divisão “a olho”. Crianças de cinco e seis anos, sem ter recebido qualquer tipo de sugestão, formaram figuras com os cubos (uma cama, um trator, um arco, uma estrada). Se todos conseguiam reproduzir a figura, então a divisão estava certa. Outras crianças desse grupo organizavam os cubos em torres ou fileiras, usando uma relação de tamanho para conferir a divisão. Somente crianças em idade escolar efetuaram a divisão através da contagem abstrata.

Em outro experimento, os pesquisadores dispuseram os cubos em cruz e em dois quadrados interseccionados e pediram às crianças para contar todos os cubos. Crianças de dois a três anos abordaram a forma de maneira desordenada. Elas não seguiam a seqüência dos cubos, apontavam para um e saltavam o seguinte, deixavam alguns de fora e contavam outros mais de uma vez. Nas crianças de seis a sete anos, a forma determina o processo de contagem de modo tão forte que a criança conta duas vezes os cubos incluídos nas duas formas. Já as crianças de nove a dez anos contam os cubos corretamente, sem contar duas vezes aqueles que aparecem nas duas formas.

Os dois exemplos indicam um processo semelhante de desenvolvimento: no primeiro estágio, a forma aparentemente não evoca uma seqüência particular, o processo tem o caráter de amorfia elementar; no segundo estágio, a forma determina a contagem, os elementos não são contados separadamente, mas como membros de um sistema concreto; no terceiro estágio, o processo ‘cultural’ de contagem está dominado a ponto de libertar a criança do campo visual.

3.1. O desenvolvimento estético segundo Michael Parsons, Abigail Housen e

Maria Helena Rossi

Os estudos de Michael Parsons (1992) e Abigail Housen (citado em Rossi, 2001) sobre desenvolvimento estético são considerados referência. Michael Parsons definiu cinco estágios na apreciação estética a partir de entrevistas com cerca de trezentos sujeitos. Abigail Housen propôs uma revisão da classificação de Michael Parsons a partir de entrevistas com cerca de duzentos sujeitos, definindo também cinco estágios de compreensão estética (citado em Hernández, 2000; Rossi, 2001:25). A Tabela 3.1 apresenta uma síntese das duas teorias – é importante notar que

essa comparação não foi estabelecida pelos autores, apenas mostra as correspondências notadas entre os dois modelos.

Tabela 3.1 - Estágios de compreensão da obra de arte

Segundo PARSONS	Segundo HOUSEN
1. Favoritismo: leitor egocêntrico, usa livre associação para criar uma narrativa sobre a imagem.	1. Descritivo / Narrativo: leitor egocêntrico, comporta-se como participante ou observador da ação.
2. Beleza e realismo: valoriza a representação fiel da realidade visível, reconhece o ponto de vista de outros.	2. Construtivo: início da consciência estética. O sujeito começa a se interessar pelas propriedades formais e a perceber que houve uma intenção do artista em comunicar algo. Ao mesmo tempo que valoriza a precisão e o domínio técnico, sabe que existem critérios conhecidos das pessoas familiarizadas com as artes.
3. Expressão: se interessa pela experiência emocional que a obra é capaz de produzir. Sua concepção sobre a finalidade da arte está vinculada à expressão da experiência de alguém.	
4. Estilo e forma: constrói o significado da obra mais a partir do contexto social do que da sua experiência individual. Consegue considerar tanto os aspectos formais quanto informações da estética e da história da arte.	3. Classificativo: adota uma postura objetiva, deixando seus sentimentos e experiências pessoais em 2º plano. Encontra grande prazer em classificar corretamente a obra de arte no seu contexto formal, estético e histórico.
5. Autonomia: é capaz de produzir um discurso criativo sobre a obra artística, integrando sua experiência com as diferentes tradições do mundo da arte.	4. Interpretativo: manifesta grande prazer na experiência estética. Sua interpretação integra conhecimento e sentimento. Busca entender o por quê de uma obra criar determinado efeito.
	5. Recriativo: visão de um profundo conhecedor de arte. O sujeito lê a imagem em muitos níveis, é capaz de refletir sobre o objeto de arte, sobre si próprio e sobre sua experiência estética.

Michael Parsons distingue dois aspectos na evolução da compreensão estética: o estético e o psicológico, sendo que este último refere-se à capacidade de assumir o ponto de vista de outros (citado em Rossi 2006:23). Na sua pesquisa, o primeiro estágio é característico das crianças pré-escolares, que ainda não atingiram o estágio das operações concretas (citado em Rossi 2001:34). Já no estudo de Abigail Housen, o primeiro estágio é coerente com o pensamento concreto; o segundo requer o domínio das operações formais; o terceiro apareceu apenas aos vinte e um anos, o quarto aos vinte e quatro e o quinto depois dos cinquenta e dois anos. Nos dois modelos, somente profissionais do campo da arte alcançaram o último estágio. Apesar de haver uma forte

correlação entre idade e estágio, o desenvolvimento estético não acontece naturalmente – tanto é assim, que existem adultos em todos os níveis. De acordo com Abigail Housen, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a frequência com que a pessoa interage com obras de arte (citado em Rossi 2001:34). Já Michael Parsons vem revendo a noção piagetiana de estágio que embasou sua pesquisa, propondo uma aproximação com a teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus seguidores (citado em Rossi 2006:21).

A pesquisa de Maria Helena Rossi sobre o desenvolvimento estético enfocou as idéias do leitor sobre representação. Segundo a autora (2006:37), existe um consenso entre os pesquisadores do desenvolvimento estético a respeito da existência de três diferentes modos do leitor se relacionar com a imagem. Essas relações configuram uma progressão, tanto no sentido de exigir uma maior complexidade cognitiva, quanto na crescente qualidade das interpretações. Partindo do modelo de Michael Parsons (1992) e dos estudos de Freeman e Sanger (1995, citado em Rossi 2006:38), Maria Helena Rossi definiu três categorias de relacionamento: Imagem-Mundo (abrange os tipos 1, 2 e 3), Imagem-Artista e Imagem-Leitor. Com base nas entrevistas feitas com cento e sessenta e oito estudantes das séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio na cidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, ela organizou essas categorias em um modelo de desenvolvimento do pensamento estético em três níveis, conforme mostra a Tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Modelo de desenvolvimento do pensamento estético segundo Maria H. Rossi

Níveis	Categorias	Relacionamento do leitor com a imagem	Pensamento
I	Imagem-Mundo 1	Imagem = representação literal do mundo: o artista se submete à realidade	concreto
	Imagem-Mundo 2	Imagem = representação literal do mundo: o artista escolhe a realidade	
II	Imagem-Mundo 3	Imagem = representação literal do mundo: a obra retrata a realidade interior do artista	Transição
III	Imagem-Artista	Imagem = construção do artista: o leitor deve decifrar o significado expresso na obra	Abstrato
	Imagem-Leitor	Imagem = construção com \neq significados: o significado depende da subjetividade do leitor	

O Nível I corresponde aos tipos 1 e 2 da categoria Imagem-Mundo. Nesse nível, o estudante acredita que a imagem representa literalmente as coisas que existem ou acontecem no

mundo. No Tipo 1, ele pensa que o artista se submete à realidade, aproveitando as oportunidades ou temas que surgem diante dele. No Tipo 2, o estudante imagina que o artista escolhe a realidade, buscando no mundo as coisas ou temas que lhe interessam. Nos dois casos, domina o pensamento concreto e a interpretação frequentemente assume a forma narrativa. Nesse nível, não há distinção entre julgamento moral e estético e a qualidade da obra se confunde com os atributos do que é representado (Rossi 2006:124-125).

O Nível II equivale ao Tipo 3 da categoria Imagem-Mundo. Aqui, o estudante pensa que a obra retrata o mundo interior do artista, como se seus sentimentos ou humores fosse transferidos quase mecanicamente para a imagem. Esse nível representa uma transição, em que o estudante ainda não domina completamente o pensamento formal. Assim, o caráter abstrato do sentimento mostrado na imagem resulta da transferência do estado de espírito (concreto, verdadeiro, vivido) do seu produtor – o artista estava triste, ou feliz, ou com raiva quando fez a obra. Continua havendo uma indistinção entre o julgamento moral e o estético (Rossi 2006: 125-26).

O Nível III compreende as categorias Imagem-Artista e Imagem-Leitor e corresponde ao Estágio 3 do modelo de desenvolvimento de Michael Parsons, pois é quando o leitor adquire uma nova consciência da presença do artista e de si próprio (Rossi 2006:54). Na categoria Imagem-Artista, o estudante considera sua tarefa decifrar o significado que o artista teria construído na obra. Em vez de pensar na imagem como retratando os sentimentos pessoais do artista, como na categoria anterior, ele associa os sentimentos aos atributos da imagem – a imagem expressa tristeza, ou alegria, etc. Na categoria Imagem-Leitor, o estudante entende que o trabalho de arte admite diferentes significados, que vão depender da subjetividade de cada leitor. Para isso, é preciso que ele tenha uma consciência reflexiva e seja capaz de pensar sobre seus próprios pensamentos e sobre seu papel de leitor. Embora haja uma diferença de complexidade entre as duas categorias, ambas dependem do pensamento abstrato e da valorização da subjetividade. Nesse nível, o estudante despreza os critérios ligados aos atributos do mundo representado e prioriza a expressividade da obra em si, importando-se se a obra tem uma mensagem que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana. Para alcançar o Nível III, além do pensamento formal, é necessário familiaridade com a arte e com a discussão estética (Rossi 2006:126-127).

Maria Helena Rossi enfatiza que a noção de nível se aplica aos pensamentos, mas não às pessoas. Por isso, não é coerente afirmar que um estudante “está” em um determinado nível. O adequado é dizer que um estudante utiliza um ou mais níveis de idéias para interpretar e julgar as obras. Na sua pesquisa, os estudantes lançaram mão de diferentes concepções em uma mesma leitura de imagem, o que mostra que eles transitam entre diferentes níveis. Para a autora, a construção da compreensão estética apresenta uma alternância entre idéias complexas e ingênuas, tanto no aspecto cognitivo quanto no estético (2006:127).

Com essas ressalvas, Maria Helena Rossi identificou uma evolução na capacidade de pensamento estético dos estudantes, a qual variou em função dos níveis de escolarização e de familiaridade com a arte. Os estudantes não familiarizados com arte transitaram mais entre uma leitura ingênua e sofisticada, utilizando idéias de diferentes níveis de complexidade. Para a autora, esse movimento de vai-e-vem pode estar ligado à falta de oportunidade de discutir questões estéticas. Ela sugere que a correlação entre os fatores cognitivos e os níveis de leitura decresce à medida que a leitura se torna mais complexa e sofisticada. Portanto, a ausência de discussão estética sobre imagens de naturezas diversas teria como consequência o não desenvolvimento de idéias sofisticadas e autônomas (2006:130).

3.2. Percepção e pensamento visual versus compreensão estética

A idéia de que o pensamento conceitual vai “libertar a criança do campo visual” ilustra bem o sentido do desenvolvimento da percepção visual na ontogênese. Diferentes estudos de Vygostky e Luria apontam o predomínio do pensamento visual entre as crianças pequenas. Nos experimentos de divisão de blocos, crianças com idade entre cinco e sete anos estabelecem uma relação totalizante com a forma. Nessa fase, em que domina o pensamento concreto, a criança se orienta por semelhanças concretas visíveis, e não por relações lógicas abstratas. Durante a adolescência, a formação de conceitos verdadeiros permite ao indivíduo operar com afirmações lógicas e re-estrutura a percepção, colocando uma rede de categorias ordenadas sobre a realidade. É importante observar que a transição para o pensamento abstrato vai depender do contexto cultural onde a pessoa está inserida – ela não acontece naturalmente e nem atinge todas as pessoas.

Relacionar os estudos sobre o desenvolvimento da percepção e do pensamento visual com os modelos de desenvolvimento estético não é uma tarefa simples. No entanto, alguns pontos merecem reflexão. Nos três modelos citados, a evolução depende de fatores culturais, mas existe uma correlação entre idade e estágio de desenvolvimento estético. Nas pesquisas de Michael Parsons e Abigail Housen participaram crianças, adolescentes e adultos, sendo que os últimos estágios foram alcançados apenas por uma parcela dos adultos. A pesquisa de Maria Helena Rossi envolveu sujeitos de seis a dezoito anos, sendo que somente os estudantes mais velhos com alguma familiaridade com arte apresentaram idéias pertinentes ao último nível (o qual corresponde ao nível 3 de Parsons e ao nível 2 de Housen).

Usando os termos de Luria, o período de idade dos estudantes cobre a passagem da percepção ingênua da forma para a percepção complexa aculturada. Como essa transformação da percepção visual se reflete na evolução ao longo dos estágios de compreensão estética? Essa questão não fica clara em nenhum dos três modelos de desenvolvimento estético. Também é interessante pensar sobre a abrangência dos modelos de desenvolvimento estético estudados. Michael Parsons e Abigail Housen trabalham com a compreensão de obras de arte e Maria Helena Rossi inclui uma imagem publicitária entre as obras de arte da sua pesquisa. Nos três estudos, portanto, a experiência estética envolve questões de representação, idéias sobre arte, conhecimentos de história da arte, etc. Mas se expandirmos a noção de experiência estética para incluir a fruição de objetos e do meio ambiente natural e construído, provavelmente o papel da percepção assumiria um destaque maior no desenvolvimento da percepção estética.

PARTE II

APRECIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS E OBJETOS

A PERCEPÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Tradicionalmente, o ensino de artes visuais esteve voltado para atividades de produção de imagens e objetos. A preocupação em desenvolver estratégias didáticas capazes de promover experiências estéticas significativas no encontro com obras de arte teve início nos museus e só foi incorporada mais tarde na educação formal. Isso aconteceu tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos da América, países que exercem grande influência no ensino de artes no Brasil, e se repetiu no nosso país.

Na Inglaterra, o *Victoria and Albert Museum* foi o primeiro museu a criar a função de arte-educador, em 1852, e seu programa educativo permaneceu como um dos melhores da Europa até a década de 1970 (Barbosa, 2009:s/p). Em parceria com o *Royal College of Art*, tornou-se uma referência clássica na combinação de crítica de arte e produção artística (Ott, 1999:116). Na educação formal de nível universitário, a disciplina de história da arte e os “Estudos Complementares”, que traziam a perspectiva de áreas como a sociologia e a antropologia para o estudo da arte, tornaram-se obrigatórios na década de 1930. O resultado dessa combinação foi o precursor dos Estudos Críticos, esfera do ensino de arte dedicada ao estudo de obras de arte, oficialmente introduzido no currículo do ensino médio no final da década de 1980 (Thistlewood, 1997:144).

Nos Estados Unidos, os museus pioneiros em adotar uma abordagem educativa moderna foram o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MOMA) e o *Cleveland Museum*. O primeiro foi criado em 1929, com o objetivo de promover a compreensão da arte moderna. No segundo, Thomas Munro desenvolveu uma teoria de apreciação de arte colocada em prática durante três décadas (Barbosa, 2009 s/p; Ott 1999:117). No currículo da escola formal, a proposta de introduzir a crítica, a estética e a história da arte começou a ser defendida por um grupo de estudiosos a partir da metade da década de 1960. A efetivação dessa proposta só foi acontecer no início da década de 1980, com o *Discipline Based Art Education* – DBAE, promovido pelo Getty

Education Institute for the Arts. O DBAE estrutura o ensino de arte em torno de quatro disciplinas: produção de arte, história da arte, crítica de arte e estética (Duke, 1999:13).

No Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, a apreciação foi incorporada como um eixo de estudo pelos movimentos de educação para o meio ambiente construído. Proponentes do *Art and Built Environment education – ABE* e do *Environment Design Education* defendiam a importância de ensinar as pessoas a ver a cidade com um olhar crítico e bem informado. Surgidos nas décadas de 1970 e 1980, esses movimentos tiveram o suporte de institutos de arquitetos e urbanistas e criaram métodos de ensino e materiais educativos. Apesar disso, suas contribuições permanecem largamente negligenciadas no ensino de artes visuais (Chapman, 1999: vi).

No Brasil, os primeiros serviços educativos em museus apareceram na década de 1950, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro - MAM, no Museu de Arte de São Paulo – MASP e nas primeiras bienais (Coutinho, 2007:54). Entre 1987 e 1993, durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC-USP, Ana Mae Barbosa desenvolveu a Proposta Triangular, que estrutura o ensino em torno de três eixos: fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização. Esta triangulação veio a se tornar a principal referência para o ensino de arte no país, sendo, inclusive, incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - em Arte.. Publicados em 1997-98 para o ensino fundamental e em 2000 para o ensino médio, os PCN introduziram oficialmente a apreciação e fruição de obras de arte no currículo da escola formal.

As datas indicam como o campo de ensino voltado para a apreciação e leitura de obras de arte, imagens e objetos é recente. Nos museus, a profissionalização dos educadores ainda está em processo. Nos museus americanos, avanços nesse sentido começaram a acontecer no final da década de 1960 (Cherry, 1992:293). No Brasil, Rejane Coutinho afirma que os mediadores culturais só tomaram consciência a respeito do seu papel na década de 1990. Dois fatores interligados vieram a contribuir para o fortalecimento das ações educativas nos museus. Primeiro, o fato da concepção da função do museu ter se alterado ao longo dos anos: de lugar privilegiado para a elite, as instituições vêm se adequando a uma visão de espaço democrático, com responsabilidade de promover o encontro entre diferentes grupos culturais e sociais. Segundo, a vinculação de suporte financeiro à prestação de serviços educativos. Com isso, o educador de museus tem alcançado mais espaço, embora seu trabalho ainda seja visto como secundário em relação ao do curador.

Para Ana Mae Barbosa (2009:s/p), os museus americanos e brasileiros ocupam atualmente um lugar de vanguarda na questão da apreciação, realizando um trabalho inovador em relação às escolas e até em relação às universidades dos seus países. De fato, alguns museus e centros culturais têm atuado em múltiplas frentes: na capacitação de professores e mediadores, na criação de materiais didáticos para uso nos espaços expositivos e nas salas de aula, na área de pesquisa e na discussão e divulgação de teorias e métodos educativos, através da realização de seminários e encontros.

Na educação não formal, algumas organizações não governamentais também vêm conquistando um lugar de destaque no cenário nacional de ensino de arte. Atuando como espaço complementar à escola, estas organizações trabalham com estudantes de baixa renda. Muitas passaram por um ciclo semelhante. Inicialmente, as atividades de arte são usadas como um atrativo para crianças e jovens com pouco ou nenhum acesso a equipamentos de cultura e lazer. À medida que vão se consolidando, as organizações passam a trabalhar com professores especialistas. Com maior carga horária para as atividades de arte, mais recursos, turmas menores e menos problemas de disciplina, muitas vezes conseguem resultados mais positivos com o ensino de arte do que os professores trabalhando na educação formal. Assim como nas escolas, o foco do ensino de artes visuais são as atividades de produção de imagens e objetos. A introdução da apreciação depende da iniciativa do professor. As organizações mais estruturadas costumam levar seus estudantes para visitar equipamentos culturais.

Nas escolas, o trabalho com apreciação de imagens e objetos também depende do interesse e dos conhecimentos do professor de artes visuais. O fato de a apreciação ter sido introduzida no currículo do ensino fundamental e médio antes de se tornar difundida nos cursos de licenciatura significa que os professores de arte não receberam uma formação adequada para lidar com essa nova esfera do ensino – isso se aplica tanto aos que atuam nas escolas como aos que trabalham na educação não formal. Além de dominarem mais conteúdos, eles precisariam aprender como traduzir estes conteúdos em ações educativas na sala de aula. O descompasso entre o currículo do ensino fundamental e médio e o currículo dos cursos de licenciatura em artes visuais não é um problema exclusivo do Brasil. Em um balanço dos quinze anos de implantação do DBAE, Leilani Duke, diretora fundadora do *Getty Education Institute for the Arts*, afirmou que, apesar dos esforços, as ações do instituto tiveram um impacto limitado na formação de professores de arte (1999:17).

Com pouco tempo de história, a literatura sobre a apreciação e leitura no ensino de artes visuais reúne diferentes propostas metodológicas. Acompanhando a transição do modernismo para o pós-modernismo, os conteúdos e habilidades envolvidos na apreciação vêm sendo revistos. Com a quebra na hierarquia rígida que separava arte erudita, arte popular e cultura de massa, não só as obras-primas da arte erudita, mas todo tipo de imagem e objeto passou a ser considerado para apreciação e estudo. Em vez de apenas uma história da arte, surgiu a idéia de diferentes histórias, construídas a partir de diferentes interesses. Além do contexto de produção da obra, seu contexto de recepção começou a ser considerado, pois o lugar em que ela é colocada influencia o modo como é percebida. De receptor passivo do conhecimento produzido por um experto, o observador passou a ser visto como construtor de significados: seus interesses, valores e experiências influenciam a interpretação da obra. Com isso, a obra permite diferentes interpretações. Nesse quadro de mudanças, o papel da percepção na apreciação de imagens e objetos também foi questionado.

4.1. A percepção na apreciação e na leitura de imagens e objetos

Uma revisão da literatura produzida pelos autores envolvidos na implantação da apreciação e leitura no ensino de artes visuais na Inglaterra, Estados Unidos da América e no Brasil revela uma grande preocupação com o desenvolvimento da percepção visual.

Elliot Eisner, um dos articuladores do DBAE, afirma que “a crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual” (1997:85). Para Vicent Lanier, “o forte conceito central de que atualmente a arte-educação necessita pode ser definido de uma maneira tão simples como: ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual” (1997:45). Segundo Ralph Smith, “a meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte” (1997:99).

Na Inglaterra, a Conclusão 12 do relatório *Environmental education in urban areas*, publicado em 1979, diz o seguinte:

As respostas estéticas formaram uma das áreas mais importantes e mais negligenciadas. Nossa total falta de atenção para a educação visual, para ensinar as pessoas a enxergarem, foi sempre reiterada pelos entrevistados; eles consideraram este ponto uma das características mais

preocupantes de nosso sistema educacional, o que acarretou as conseqüências mais desastrosas (...) (Hall, citado em Adams, 1998:129¹¹).

Segundo Eileen Adams (1998:129), o envolvimento de arquitetos e urbanistas ingleses nas iniciativas de educação ambiental urbana surgiu a partir da publicação deste relatório. Não por coincidência, o projeto de educação ambiental urbana em que a autora trabalhava em 1988 se chamava *Learning to see*. Stuart MacDonald (1999:217), escrevendo a respeito da educação ambiental urbana na Escócia, afirma:

Visual literacy is a potent idea. Art and design education requires promotion of visual literacy through Critical Studies. Art and built environment education, incorporating a range of methodologies targeted on real contexts like built environment, remain powerful ways of doing this.

Na mesma direção, os americanos Aase Eriksen e Valerie Smith escreveram: “*One of the primary tasks of art education is helping children learn how to see. Built environment education stresses visual awareness*” (1978:4). Para June King McFee e Rogena Degge, a ênfase dos sistemas educacionais ocidentais no domínio verbal e numérico criou uma sociedade de analfabetos visuais. Segundo as autoras,

It takes a great deal of learning from infancy onward just to learn to identify and interpret the things we see, what they do, what to avoid, and what is valuable. But many people’s perceptual learning stops there. They do not learn enough about how things look to see how can they change their appearance in space. They have to learn to see beyond what things are and do and learn to see what they look like (1977:18).

No Brasil, os estudiosos também abordaram a questão da alfabetização visual. Mirian Celeste Martins (2005:6) afirma que o mediador tem como desafio potencializar ações que gerem uma experiência estética. Isso implica em instigar uma transformação do olhar: de apressado e superficial, é necessário que se torne curioso e estrangeiro. Segundo a pesquisadora, “talvez tenha se dado pouquíssima atenção ao exercício do olhar, e isso exige uma revisão também do processo educativo” (2005:19). Citando John Dewey, a autora lembra que para ver através de um microscópio ou de um telescópio, assim como para enxergar uma paisagem como um geólogo, é necessário um processo de aprendizagem. Assim, a idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares constitui um dos fatores de atraso da arte.

Ana Mae Barbosa propõe:

¹¹ HALL, Peter. **Environmental education in urban areas**. Londres: DoE, 1979.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança pra a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento” (1999, p.34).

Esta preocupação também está presente nos documentos oficiais que regulam o ensino de artes no país. Na discussão sobre o que caracteriza o conhecimento artístico, os PCN para o ensino fundamental enfatizam claramente o papel da percepção estética.

De 1ª a 4ª série: A percepção estética é a chave da comunicação artística. No processo de conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, o canal privilegiado de compreensão é a qualidade da experiência sensível da percepção. (...) O processo de conhecimento advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc. (1997:39).

De 5ª a 8ª série: A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões sejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais (1998:63).

Na definição dos conteúdos de artes visuais, dos objetivos e dos critérios de avaliação, os PCN se referem aos elementos da linguagem visual, definidos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo (1998:64). O documento estabelece que estudantes de 1ª a 4ª série devem ser capazes de identificar alguns elementos da linguagem visual em objetos e imagens naturais ou fabricados (1997:63). Os estudantes de 5ª a 8ª séries devem ser capazes de “identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza”, analisando e argumentando de forma pessoal a respeito dessas relações (1998:69). Nos PCN para o ensino médio, publicados em 2000, as questões formais estão contempladas tanto na produção como na apreciação de artes visuais. Na lista de competências que os alunos podem adquirir na apreciação, o documento determina:

“investigar as articulações dos elementos e componentes básicos das linguagens visual e audiovisual presentes nas produções artísticas em geral e nas do campo da comunicação visual, das novas mídias e artes audiovisuais” (2000:53).

Pode-se dizer que os autores citados até aqui pertencem à geração responsável pela implantação da apreciação no ensino de artes visuais nos seus países¹². Uma segunda geração de estudiosos vem questionando a ênfase dada ao desenvolvimento da percepção estética no ensino

¹² Os textos estrangeiros citados, com exceção de Stuart MacDonald, foram publicados originalmente em inglês, entre 1977 e 1983: David Thistlewood: 1989; Elliot Eisner: 1988; Vicent Lanier: 1984; Ralph Smith: 1986; Eileen Adams: 1988

de artes visuais. Na visão desses pesquisadores, há um predomínio da abordagem formalista na apreciação de imagens e objetos.

Arthur Efland (1998) afirma que para o estudo da arte se tornar relevante em um mundo transformado pela condição pós-moderna, é necessário enfatizar a interpretação de obras de arte como atos de construção de significado. Segundo o pesquisador, embora o Formalismo não se sustente mais como uma teoria viável de arte, os elementos e princípios derivados dessa teoria continuam dominando a instrução. Michael Parsons também compara as propostas modernista e pós-modernista de leitura de imagem. Segundo esse autor, na visão modernista

costumávamos pensar que as habilidades importantes, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, eram aquelas da criação e da percepção das qualidades estéticas das obras de arte. Agora devemos nos preocupar principalmente com habilidades para interpretar obras de arte, para fazer sentido delas (2001:6).

Nicholas Addison (1999:34) cita uma pesquisa realizada pelo *Qualification and Curriculum Authority* (QCA) em 1998, para afirmar que o cânon modernista está no cerne do ensino de arte e *design* na Inglaterra, desde o ensino primário até o nível secundário. Uma segunda pesquisa, realizada por Dick Downing e Ruth Watson (2004:27-29), aponta que os elementos formais da arte – espaço, linha, tom, cor e textura - são um conteúdo importante do ensino secundário de arte neste país. A metodologia de pesquisa incluiu entrevistas com cinquenta e quatro professores e chefes de departamento de arte de dezoito escolas e o exame de sessenta e quatro módulos de ensino utilizados por estes professores em suas aulas. Mais de sessenta por cento dos módulos examinados abordava os elementos formais.

Na avaliação de Leslie Cunliffe, o paradigma moderno - formado pela estética formalista, pela *basic design education*¹³ e pela noção de que o contato com a tradição pode inibir a produção de arte dos estudantes - vem desaparecendo gradualmente do ensino de arte na Inglaterra. O autor afirma que usa o termo “gradualmente” com boas razões, uma vez que o conjunto de atitudes e práticas influenciadas pela estética formalista ainda é bastante pronunciado em muitos departamentos de arte no ensino secundário. Uma explicação para isto reside no fato de que a estética formalista “*is in the blood stream of most art teachers who have been through higher education in the last thirty years*” (1996:310). Para o autor, a maioria dos professores de arte lecionando no nível secundário não teve uma formação suficiente para abordar trabalhos de

¹³ Movimento inspirado na filosofia e nos métodos da Bauhaus

arte em relação ao seu contexto cultural, social e histórico. Daí esse componente do currículo de arte e *design* ser, entre todos, o que vem sendo ensinado de forma menos adequada.

Karen Ranney critica a abordagem da alfabetização visual baseada em uma noção de linguagem universal da forma e que assume, erradamente, que “*there is a fixed or single ‘code’ to be learnt, that looking at things is a science, or that classifying and dissecting images will uncover their meanings*” (1999:43). A autora identifica uma segunda abordagem da alfabetização visual, baseada em uma noção da linguagem enraizada nas instituições e nos contextos sociais, que determinam valores, interesses e relações de poder. Neste caso, o significado é aberto, fluido, instável, negociado, disputado. Karen Ranney afirma que, embora estas duas abordagens pudessem ser consideradas como formas complementares de uma mesma investigação, na prática elas tendem a adotar duas posições a respeito do papel do observador na construção de significados. A primeira trabalha com noções de competência, leitura e decodificação; a segunda, em termos de empoderamento, escolha, hábito, conflito, paixão ou prazer.

No Brasil, Maria Helena Rossi afirma que “o usual enfoque formalista na leitura estética não permite a compreensão que um enfoque interpretativista pode fornecer. Por isso, a interpretação é o aspecto primordial a ser analisado” (2006:35). As *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, apresentadas como uma retomada da discussão dos PCN, também apontam a primazia da abordagem formalista no país. De acordo com esse documento, existe uma tendência no sentido de iniciar o ensino de artes pelos aspectos formais, apresentando-os como um conteúdo autônomo e universal. Isolados de suas aplicações concretas, os elementos da linguagem visual tornam-se altamente abstratos e sem sentido para o aluno, desestimulando a experimentação e a aprendizagem. Ainda segundo o documento, a linguagem visual está estabelecida em todos os níveis do ensino de artes visuais:

Esses fundamentos da linguagem visual formam um conteúdo já sedimentado no ensino de artes visuais, o qual é normalmente mencionado nos currículos do ensino superior e nos programas dos ensinos fundamental e médio. Existe, também, uma bibliografia sobre o assunto já bastante conhecida, tais como os estudos de Rudolf Arnheim, Donis A. Dondis, Fayga Ostrower (ver referências bibliográficas), além de ser um tema que compõe o sumário da maioria dos livros de introdução à programação visual (2006:184-5).

Para Regina Machado (1996:136), muitos professores de arte trabalhando com a proposta triangular têm oscilado entre dois extremos. Um deles corresponde à abordagem formalista, quando os professores levam as crianças a observar formas, linhas, cores e texturas, fragmentando a obra nos seus elementos compositivos e perdendo a noção do todo. No outro

extremo, que a autora chama de “reducionismo narrativo”, as crianças são levadas a descrever o que vêem. Nesse caso, o que se perde são as qualidades estéticas da obra de arte.

Uma primeira leitura destes autores sugere duas conclusões: 1ª) as atividades educativas de apreciação tendem a privilegiar uma abordagem formalista, baseada na decodificação mecânica dos elementos da linguagem visual, tendo como foco o desenvolvimento da percepção estética; e 2ª) este foco deve ser deslocado da percepção estética para a interpretação. As duas conclusões, no entanto, merecem discussão.

Como apontado por Arthur Efland e Michael Parsons, a preocupação com a interpretação acompanha a passagem do modernismo para o pós-modernismo. A superação da noção de arte como um campo autônomo trouxe para o primeiro plano questões relativas às relações de poder envolvendo gênero, opção sexual, etnia, religião, interesses políticos e econômicos, eurocentrismo, multiculturalismo, etc. Nesse movimento, os aspectos formais, tão caros à arte modernista, foram colocados em um segundo plano – tanto na produção contemporânea de arte como nas discussões sobre ensino de artes visuais. No entanto, essa mudança de foco não significa que o desenvolvimento da percepção visual seja dispensável. Isso pode ser verificado em uma leitura cuidadosa dos mesmos textos.

Segundo Michael Parsons, na visão contemporânea uma obra de arte pode ser constituída por qualidades estritamente estéticas e pelo conhecimento do seu contexto, e essas duas coisas trabalham em íntima interação. Sendo assim, interpretar uma obra de arte é construir seu significado relacionando suas qualidades puramente perceptivas ao contexto. A interação entre o que é visto e o contexto é circular, influenciando o que é relevante de um lado e de outro: essa interação recebe o nome genérico de interpretação. Nas palavras do autor, “a interpretação inclui a percepção, mas vai além” (1998:3). Não se trata, portanto, de substituir uma coisa por outra, mas de combinar aos aspectos formais fatores do contexto que os modernistas consideravam irrelevantes. Além disso, examinando o modelo de desenvolvimento estético proposto pelo próprio Michael Parsons, veremos que o estágio *Estilo e Forma*, o qual envolve a consideração dos aspectos formais da obra de arte, precede a capacidade de uma resposta criativa e autônoma.

Trabalhando com a abordagem da alfabetização visual como prática social, Karen Raney propõe cinco categorias de alfabetização visual (1999:45-46): 1ª) *sensibilidade perceptiva*: nível básico de percepção visual, o qual pode ser aguçado pela educação, exposição, ou simplesmente pela valorização dada por cada grupo cultural a determinadas habilidades; 2ª) *hábito cultural*:

predisposição de ver de certo modo, o qual varia em função do que a pessoa foi exposta - reconhecendo o hábito cultural dos seus estudantes, o educador pode despertar sua curiosidade, trazer à tona seu conhecimento implícito e usá-lo como base de aprendizado; 3ª) *conhecimento crítico*: conhecimento dos modos como imagens visuais têm sido usadas através da história e de como uma imagem, objeto ou evento é produzido para proporcionar um tipo particular de experiência ou influenciar um determinado tipo de espectador – esse tipo é o que mais requer estudo dirigido e discussão; 4ª) *abertura estética*: poderosa experiência de acesso não mediado ao significado, possui um relacionamento complexo e sutil com o conhecimento crítico – este pode tanto ampliar como dificultar a abertura estética; e 5ª) *eloqüência visual*: integra as quatro categorias anteriores no ato de produzir coisas para serem olhadas.

Das quatro categorias propostas por Karen Raney que se referem à apreciação, a única que parece realmente introduzir um ingrediente pós-moderno na discussão sobre desenvolvimento da percepção é o “hábito cultural”. A idéia de que o repertório visual e estético do estudante deve ser considerado nas atividades educativas é um tema central do multiculturalismo no ensino de artes, defendido por autores como Vincent Lanier (1997:54), Ana Mae Barbosa (1998), Rachel Mason (2001) e Ivone Richter (2007).

A distinção das categorias “sensibilidade perceptiva”, “conhecimento crítico” e “abertura estética”, por outro lado, é esclarecedora do ponto de vista teórico, mas difícil de abordar na prática. Afinal, é de se esperar que qualquer transformação em uma categoria vá repercutir nas outras duas. A esse respeito, Rosamund Osbourn (1991:52) afirma que a percepção é uma “operação de decifrar” aprendida ou adquirida socialmente e que aprender a procurar por mais resulta em ver mais. Ora, ver mais implica aumentar as chances de ter uma experiência estética significativa. David Perkins fala sobre as diferenças entre as habilidades perceptivas de um iniciante e de um experto:

The experienced eye may recognize in isolation what the novice eye can only acknowledge in comparison: the grace of an icon, for instance, seen alone or beside another. Then there is the problem of finding. The novice poet may verify forced rhymes when pointed out, but can he or she scan through the poem and find them without assistance? Beyond that is discovery without search: a drama critic recognizes an allusion in a play, a poet notes a forced rhythm, a painter sees the individual palette of another, without ever asking themselves about such matters (1977:104).

Sendo assim, sobre a questão da interpretação versus percepção, podemos concluir que ampliar a percepção continua sendo uma tarefa importante do ensino de artes visuais.

Ultrapassado o modelo formalista, que enfatiza a percepção das qualidades visuais à custa do conhecimento do contexto, a proposta é investir na educação visual como base para a interpretação de obras de arte, de imagens e objetos e do meio ambiente. A segunda questão diz respeito ao predomínio da abordagem formalista nas atividades educativas de apreciação e leitura, tanto na Inglaterra e nos Estados Unidos, como no Brasil. Mas qual seria a origem desta abordagem?

Escrevendo sobre o início dos Estudos Críticos, Arthur Hugues descreve com que disposição ele, então um jovem professor, e alguns de seus colegas nos departamentos de arte das escolas inglesas de nível secundário receberam a idéia de introduzir os Estudos Críticos no ensino de artes visuais:

And although most of us lacked any systematic education training either in the discipline of art history or the practice of criticism (and had certainly never read any philosophy), we had doubts about an education that rarely mentioned, let alone formally introduced children and young people to the art of others. Gradually, in individual schools, a largely unplanned and uncoordinated process began to take hold (1993:279).

Continuando, o autor afirma que em termos de história da arte, ele e seus colegas eram autodidatas. A maior parte de seus conhecimentos vinha de filmes produzidos comercialmente e de uma leitura superficial do livro *A História da Arte*, de Ernst Gombrich. Diferentemente de muitos professores ingleses de hoje, eles não tinham qualquer noção de que a história da arte não era uma disciplina unitária. No seu entendimento, tratava-se de uma simples progressão linear focada nas obras primas da arte erudita e esta tradição não era percebida como elitista nem exclusiva. Talvez por causa do conhecimento limitado sobre história da arte, muitos professores eram atraídos por textos de arte educadores americanos, que tendiam a enfatizar entendimento em vez de conhecimento, o geral sobre o específico e a crítica sobre a história. No âmbito geral, Arthur Hughes afirma que:

(...) critical studies developed with little or no theoretical underpinning, either from within the field of art education or from other disciplines. There was, for instance, no reference to the critical traditions within art history and (...) there was little or no theoretical basis in critical theory. Instead, the professionalism and creativity of many enthusiastic and adventurous art teachers in developing classroom techniques and strategies for engaging young people with works of art masked the lack of an underlying theoretical foundation (1993:281).

Se a abordagem formalista não veio através da crítica nem da história da arte, por onde, então, teria chegado? Usando a expressão de Leslie Cunliffe, como o formalismo “entrou no sangue” dos professores de arte ingleses que passaram pelas faculdades de arte entre os anos

1960-90? Uma explicação plausível envolve o movimento conhecido como *basic design education*, que começou a se difundir na Inglaterra a partir do início da década de 1950, através de um grupo de artistas professores interessados em arte não figurativa, entre eles Victor Pasmore, Hamilton Pasmore, Harry Thubron e Tom Hudson. Inspirado na filosofia e nos métodos desenvolvidos pelos professores da Bauhaus, os cursos incluíam estudos de materiais e texturas e estudos dos princípios de design. Para Stuart MacDonald,

the frequent use of such terms as 'visual grammar' and 'visual elements' gives us the key to the origin of the modern concept of visual education: both grammar and elements demand precise analyses of visual phenomena as advocated by Itten, Klee, and Kandinsky at the Bauhaus. Some visual education courses in the secondary are intrinsically involved with the basic approach (2004: 376).

A influência da Bauhaus também explicaria a abordagem formalista dos professores de arte norte americanos, uma vez que vários dos principais nomes desta escola passaram a lecionar nos Estados Unidos durante a segunda guerra. Mas e quanto aos professores de arte brasileiros? De onde teria vindo seu viés formalista? A história do ensino de artes visuais no Brasil não registra qualquer influência da Bauhaus ou do movimento *basic design education*. Por outro lado, parece pouco provável que essa influência tivesse vindo da crítica ou da história da arte. De fato, a descrição que Arthur Hughes faz dos seus conhecimentos teóricos no início da carreira parece apropriada para a maioria dos professores de artes lecionando nos níveis primário e secundário no nosso país. Nossa hipótese, portanto, é que há um equívoco na idéia de que os professores de arte brasileiros tendem a adotar uma abordagem formalista na apreciação de imagens e objetos.

Na verdade, nossa experiência atuando na formação de professores de artes visuais indica uma situação oposta: de modo geral, tanto os estudantes de licenciatura quanto os professores que já estão em sala de aula desconhecem os fundamentos da linguagem visual. Esta também é a avaliação de Anamelia Buoro. Com base em dados levantados na sua prática como professora e pedagoga em São Paulo e nos estados do sul do país, ela afirma que o modelo de trabalho predominante nas salas de aula do ensino fundamental envolve a releitura de imagem como exercício de cópia (2002:23).

Ainda de acordo com esta autora, o modelo de ensino da história da arte que vigora no país privilegia o levantamento das características do movimento artístico, o conhecimento da biografia dos artistas e a aquisição de informações históricas, sociológicas e antropológicas em detrimento da análise das obras. Em outras palavras, o estudo do contexto predomina sobre o

estudo das obras, que frequentemente assumem um papel coadjuvante, funcionando como simples ilustração do discurso verbal (2003:61). Para Anamelia Buoro, o resultado de uma formação que enfatiza o fato histórico ou biográfico sobre o conhecimento da estrutura da linguagem visual é que o educador brasileiro não sabe trabalhar com a leitura de imagens na sala de aula (2003:122).

4.2. Metodologias de ensino que privilegiam a percepção visual

As metodologias de ensino para a apreciação e leitura de imagens e objetos que enfatizam a percepção visual podem ser divididas em três grupos: 1) visual-verbal; 2) modernistas; e 3) semioticistas. As metodologias da categoria visual-verbal se baseiam em diferentes correntes teóricas e foram evidenciadas entre as décadas de 1970-90. Uma característica marcante é a ênfase no discurso verbal como instrumento para ampliar, organizar e entender a experiência estética, trazendo para o nível da consciência impressões, sentimentos e sensações que normalmente permanecem difusas. Sendo assim, além da ampliação da percepção visual, têm como objetivo desenvolver as habilidades de comunicação verbal.

David Perkins¹⁴ é um dos autores que dão ao discurso um papel central no ensino de artes visuais. Segundo o autor, a principal razão para falar sobre arte é a possibilidade de iluminar, enriquecer e expandir nossa experiência estética. Mesmo considerando que no encontro com uma obra de arte a descoberta pessoal é sempre mais prazerosa do que saber por meio de terceiros, ele lembra que: *“talk about art may serve not only the work at hand, but the ones to follow, by priming the mind and the eye for later discoveries”* (1997:144). Na sua avaliação, a linguagem verbal oferece vocabulário suficiente, alcance, sutileza e expressão para conversas significativas sobre arte. E, apesar da aparente relatividade de parâmetros, boa parte da conversa sobre arte é objetiva e envolve argumentos que podem ser testados. Mas se as possibilidades do diálogo sugerem otimismo, a prática não. A conversa sobre arte é frequentemente ruim e a educação não faz muita coisa para mudar esta situação.

Para este autor, detectar os problemas que impedem conversas proveitosas sobre arte é um passo fundamental para melhorar o ensino. Ele aponta que falhas na estrutura do diálogo incluem:

¹⁴ David Perkins foi, por muitos anos, co-diretor do prestigiado Projeto Zero, programa de pesquisa da Universidade de Harvard que se dedica a investigar a produção e recepção das diferentes linguagens da arte do ponto de vista da cognição.

uma pessoa não responder as alegações da outra; não se distinguir alegações de cunho objetivo e subjetivo; não se apresentar argumentos para resolver divergências. Outro problema diz respeito à falta de sofisticação. Quando uma pessoa não domina o gênero de discurso da arte, sua capacidade de contribuir na conversa fica prejudicada. Mas os iniciados também têm suas dificuldades. Pesquisas apontam que críticos profissionais muitas vezes abordam obras de arte de forma breve, desfocada e idiossincrática. Fatores emocionais, como censura e postura defensiva diante de críticas prejudicam a boa comunicação. Finalmente, há o problema de uma pessoa estar simplesmente errada, seja porque não tem informação suficiente ou por uma limitação na sua capacidade de discriminar e notar espontaneamente o que é significativo. Segundo o autor, limitações perceptivas constituem um problema mais complexo do que parece, o qual só pode ser remediado com experiência.

Com base nesses problemas, David Perkins (1977:105) propõe o diálogo crítico como uma forma fundamental de discutir alegações descritivas, interpretações e julgamentos, em que cada parte testa suas percepções contra a mente e os sentidos da outra. A troca de alegações e a confirmação ou negação deve separar o idiossincrático do objetivo e o limitado do compreensivo. Para guiar esse diálogo, o autor oferece uma fórmula: 1) responder a todas as alegações; 2) certificar-se de que uma alegação é geral e não de cunho pessoal antes de divergir; e 3) expandir as divergências em razões para as respectivas alegações e reduzir a divergência original a divergências sobre as razões.

No livro *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*, David Perkins sugere estratégias para o observador aprofundar a experiência estética em encontros com obras de arte. Diferente de categorias de leitura referentes às qualidades visuais do objeto, o autor propõe uma progressão de quatro tipos de estratégia mental, o que em português chamaríamos de “disposição de espírito”: 1ª) dar tempo ao olhar; 2ª) tornar o olhar amplo e aventureiro; 3ª) tornar o olhar claro e profundo; e 4ª) rever o trabalho de modo fluente para re-experimentar suas qualidades. A linguagem verbal desempenha um papel importante nesse processo. Por exemplo: descrever o que se vê por escrito ou falando para si mesmo ajuda a estabilizar a percepção; relatar para si mesmo a descoberta de aspectos interessantes e escolher uma palavra para nomeá-los aumenta a consciência sobre o que se vê.

Andrew Stibbs é outro autor que coloca a linguagem verbal no centro da discussão sobre ensino de artes visuais, não só como objeto de estudo e reflexão sobre a pedagogia das artes

visuais, mas também como instrumento dessa pedagogia. Na sua proposta, “*language would drive a model of pedagogy in which experience and perception inform the formation of new concepts, then new concepts inform the search for new experience and perception, in an ascending spiral of aesthetic understanding*” (1998:201). O autor afirma que um vocabulário rico amplia a experiência visual: crianças que têm mais palavras para o que vêem serão capazes de ver mais e diferenciar mais precisamente, notando detalhes em vez de impressões generalizadas. Para estimular este tipo de aprendizado, recomenda uma abordagem estética, criando situações que estimulem o reconhecimento de padrões e relacionamentos visuais – ritmos, contrastes, simetrias, equilíbrio, etc. Para o autor, reconhecer categorias e relacionamentos constitui a essência da apreciação estética.

Andrew Stibbs aborda também as mudanças no padrão de diálogo que as atividades de apreciação e leitura podem trazer. Ele aponta que as aulas de artes visuais costumam ter um ambiente descontraído, que propicia discussões criativas em grupos e envolvendo toda a turma. Vários fatores contribuem para essa atmosfera de convívio: trabalhos colaborativos, possibilidade de escolha de tarefa, carga horária dupla, disposição do mobiliário, etc. Atividades educativas voltadas para a apreciação e leitura, por outro lado, podem se converter em aulas expositivas, em que a atividade de linguagem mais frequente dos estudantes seja a de ouvir seu professor falar. O autor chama atenção para o fato de a linguagem trabalhar melhor quando acontece em voz alta, em discussões de grupo ou na classe, que forçam a articulação e disciplinam o vocabulário (1998:208).

Rosamund Osbourn (1991) desenvolveu e testou um método que exige habilidades comunicativas e perceptivas no exercício de uma dupla tarefa: uma pessoa ou um grupo de duas até cinco pessoas deve descrever verbalmente uma imagem do modo mais detalhado e acurado que conseguir. Com base apenas nessa descrição, o restante da turma tenta reconstruir a imagem através de desenhos. Variações do método incluem: quem descreve pode ou não ver os desenhos que estão sendo feitos; quem desenha pode ou não fazer perguntas. As seções continuam até esgotar a capacidade de descrição ou até a concentração diminuir. Terminada a seção, os que desenharam vêem a imagem original e os que descreveram vêem os desenhos, o que gera mais discussão.

A autora relata que mesmo os adultos que participaram da experiência começaram descrevendo os detalhes e rapidamente perceberam a necessidade de organizar suas descrições e

de desenvolver estratégias para lidar com a estrutura geral e o impacto amplo da imagem. Os estudantes aprenderam a pensar mais cuidadosamente antes de colocar suas percepções em palavras e se esforçaram para ser mais acurados. Rosamund Osbourn conclui dizendo que o método desenvolve tanto as habilidades comunicativas quanto a percepção visual, encorajando a concentração e a observação prolongada, permitindo uma intimidade visual com o objeto e proporcionando tempo suficiente para que o significado se desenvolva internamente, em vez de ser imposto externamente.

Baseado em uma pesquisa qualitativa realizada ao longo de um curso de nível universitário ministrado por ele próprio, o estudioso canadense Boyd White propôs um método de ensino para aumentar o entendimento sobre encontros estéticos. O curso foi planejado para prover experiência prática em atividades didáticas de crítica de arte para professores de arte e professores generalistas. O autor define assim seu referencial teórico:

I take the position that perception underlies meaning-making and that art education, in one form or another, is about meanings and the values we attach to them, based on perceptual experiences. This is largely a phenomenologically-oriented bias, or at least the part of phenomenology that makes perception a fundamental, primary source of experience and subsequent learning (1998:84).

O ponto central da metodologia de Boyd White consiste em os estudantes registrarem seus encontros com objetos de arte para posterior reflexão, avaliação e discussão. Este registro é feito usando uma espécie de diagrama, que Boyd White chama de *aestheticgram*. Assim como os mapas conceituais, *aestheticgrams* têm como objetivo a descoberta de significado. Ambos dependem da habilidade de visualização: de experiências, no caso dos *aestheticgrams*, e conceitos abstratos, no caso dos mapas conceituais. Para guiar os estudantes na investigação de suas próprias experiências estéticas, Boyd White recomenda que eles considerem três componentes: o observador, o objeto e o contexto. Assim, ao perceber que suas respostas iniciais estão confinadas em um desses componentes, o estudante tende a expandir seus horizontes nos próximos encontros e considerar aspectos que passaram despercebidos anteriormente.

A construção dos *aestheticgrams* é feita com base em anotações pessoais, que os estudantes fazem logo após ou durante seu encontro com a obra de arte. Para ajudá-los a articular seus encontros, o autor fornece uma lista de “possíveis momentos da experiência”, composta por treze categorias que são, por sua vez, divididas em sub-categorias, fornecendo mais de cinquenta possibilidades de resposta. O autor enfatiza que as categorias da lista, compiladas de diferentes fontes e dos comentários de seus estudantes, não são definitivas e nem tão pouco pretendem ditar

a natureza do encontro. Elas simplesmente provêm um vocabulário para momentos que os estudantes talvez reconheçam, mas que poderiam passar despercebidos. O desafio para os estudantes é estar consciente da extensão de suas experiências, registrá-las acuradamente e não pré-selecionar respostas supostamente apropriadas. Depois que anotações são traduzidas para o formato *aestheticgram* os estudantes fazem um comentário escrito, o qual lhes dá chance de elaborar e refinar seu entendimento da experiência e aperfeiçoar suas habilidades de comunicação. Assim, o *aestheticgram* torna-se um esboço para uma crítica firmemente baseada na experiência.

O grupo de metodologias modernistas reúne os autores citados nas *Orientações curriculares para o Ensino Médio* como sendo de amplo conhecimento dos professores de arte brasileiros: Rudolf Arnheim, Donis A. Dondis e Fayga Ostrower. Seus trabalhos não constam na lista bibliográfica do documento, mas este provavelmente se refere respectivamente aos livros *Arte e percepção visual*, *Sintaxe da linguagem visual* e *Universos da arte*. Embora haja dúvidas quanto ao “amplo conhecimento” dos professores de arte, as *Orientações* estão certas a respeito do grande número de leitores que estas publicações atraíram. O livro de Rudolf Arnheim é indiscutivelmente um clássico. Desde seu lançamento em 1983, *Universos da arte* teve vinte e três edições, número impressionante para os padrões brasileiros. No Brasil, *Sintaxe da linguagem visual* teve duas edições e uma terceira tiragem entre 1991 e 2000.

Estas e várias outras “gramáticas visuais” publicadas nas décadas de 1960-70 usaram como referências teóricas a psicologia da arte ou a história da arte, ou ainda uma combinação das duas. Todas têm como objetivo central ampliar a experiência estética, com exceção do livro de Donis Dondis, mais preocupado com a clareza de significados da comunicação visual. No livro que serviu de referência para vários que se seguiram, Rudolf Arnheim expressa a preocupação com o desenvolvimento da percepção visual:

We have neglected the gift of comprehending things through our senses. Concept is divorced from percept, and thought moves among abstractions. Our eyes have been reduced to instruments with which to identify and to measure; hence we suffer a paucity of ideas that can be expressed in images and an incapacity to discover meaning in what we see. Naturally we feel lost in the presence of objects that make sense only to undiluted vision, and we seek refuge in the more familiar medium of words (1977:1).

Diante desse cenário, os autores das metodologias modernistas se propõem a guiar o olhar do leitor na apreciação de imagens e objetos, iniciando-o na linguagem visual. Donis Dondis afirma: “só os visualmente sofisticados podem elevar-se acima dos modismos e fazer seus

próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável” (2000:231). Steen Eiler Rasmussen, autor de um livro sobre arquitetura destinado a amadores, afirma que sua intenção é “*to explain the instrument the architect plays on, to show what a great range it has and thereby awaken the sense to its music*” (1999:8). As metodologias modernistas trabalham com categorias visuais como luz, cor, forma, volume, escala, proporção, ritmo, contraste, etc., utilizando fotografias e desenhos esquemáticos para explicar os princípios fundamentais que estruturam a linguagem visual¹⁵.

Conforme as *Orientações Curriculares* sugerem, as metodologias modernistas têm sido acusadas de dois erros: promover uma abordagem formalista e apresentar os princípios da linguagem visual como um conteúdo autônomo e universal. As críticas são antigas, pois Rudolf Arnheim responde a elas na introdução da segunda edição do seu livro, publicada em 1974:

In the past, visitors could concentrate on the subject matter and thereby avoid facing the art. Then a generation of influential critics taught that even to consider the subject matter was a sure sign of ignorance. From then on, interpreters of art began to preach formal relations. But since they considered shapes and colors in a vacuum, theirs was nothing but a new way of avoiding art. For, as I suggested earlier, there is no point to visual shapes apart from what they tell us. Imagine now that a teacher used the method of this book superficially as a guide to approaching works of art. “Now, children, let us see how many spots of red we can find in this painting by Matisse!” We proceed systematically, establishing an inventory of all the round shapes and all the angular ones. We hunt for parallel lines and for examples of superposition and of figure and ground. In the higher grades we seek out systems of gradients. When all the items are strung in order, we have done justice to the whole work. It can be done, and it has been done, but it is the last approach an adherent of gestalt psychology would want laid at his door (1974:8).

No tocante ao debate sobre a objetividade versus a subjetividade da interpretação, a posição deste grupo de autores é que existe uma interação entre as propriedades do objeto e a natureza do sujeito observador. “A forma da obra – na disposição exata, concreta, visível de um espaço – é um conteúdo geral objetivo”, afirma Fayga Ostrower (1983:42). Partindo desse conteúdo, cada pessoa vai interpretar o significado com base em sua experiência de vida, seus valores e suas aspirações. Como cada um é único, cada interpretação é singular e pessoal. Talvez até em diferentes momentos da vida, uma mesma pessoa construa diferentes significados para a mesma obra. Assim, é possível uma diversidade de leituras, mas as interpretações subjetivas devem se manter dentro do leque de significados estabelecidos pela estrutura objetiva da obra. Fora desse leque, a interpretação é considerada inadequada. Nessa perspectiva, a metodologia de

¹⁵ Conferir, a propósito, o Capítulo 6 deste trabalho.

ensino privilegia a discussão dos aspectos considerados objetivos, como se pode depreender pelo relato que Fayga Ostrower faz sobre o curso que deu origem ao livro *Universos da Arte*:

Pude verificar um desenvolvimento tão interessante quanto significativo: as discussões transcorreram numa objetividade crescente. (...) Em vez de discutirem opiniões, impressões ou esperanças individuais – ainda que significativas para a pessoa – a discussão versava cada vez mais sobre os problemas de ordem geral, problemas de linguagem e formas de comunicação, levantados pelo material apresentado na aula (1983:28).

As metodologias semióticas formam o grupo mais sintonizado com as preocupações pós-modernas. Diferente da maioria dos autores da abordagem modernista, que concentrou seus estudos em obras primas da arte erudita e da arquitetura, estes estudiosos tendem a se interessar por todo tipo de imagem e objeto: obras de arte, programas de televisão, peças publicitárias, brinquedos, objetos de decoração e acessórios de moda são considerados textos não verbais que merecem ser analisados. Cada texto contém em si todas as informações necessárias ao seu desvelamento: cabe ao leitor adquirir os conhecimentos prévios necessários para decifrar seus significados. De acordo com Anamelia Bueno Buoro (2002:31),

a construção do leitor deve compreender sua “alfabetização” nos elementos do sistema da linguagem que lhe interessa dominar. Se o sistema é visual, para que o texto possa ser lido, será necessário que tal leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema da linguagem visual.

O sistema a que a autora se refere não é o mesmo das metodologias modernistas, mas há sobreposições. Gunther Kress e Theo van Leeuwen, autores de *Reading images: The grammar of visual design*, um livro que se tornou referência no campo, declaram ter se inspirado em três autores: Roland Barthes, Michael Halliday e Rudolf Arnheim, que eles proclamam ser um “grande semiótico social” (2004:viii). De fato, uma comparação entre as duas gramáticas revela esta influência. Por exemplo, o “sistema informacional” de Gunther Kress e Theo van Leeuwen, que se refere aos valores atribuídos a cada posição dentro da imagem – direita/esquerda, em cima/abaixo, centro/margem - tem relação direta com a categoria “equilíbrio” proposta por Rudolf Arnheim. O sistema “saliência”, que envolve o poder de atração de fatores como tamanho e contraste de tom e cor tem correspondências óbvias com as categorias propostas pelo estudioso da *gestalt*.

Em que pese esta influência, há diferenças marcantes nos sistemas de análise das abordagens modernista e semiótica, as quais estão diretamente relacionadas com seus interesses: enquanto a preocupação principal dos primeiros é a experiência estética, o foco dos

segundos é a construção de significados. Semióticistas empregam um vocabulário analítico sofisticado para produzir relatos detalhados dos modos como significados são produzidos através de uma determinada imagem, prestando especial atenção aos modos como a linguagem visual é usada para transmitir poder e status. Algumas das perguntas de uma lista proposta por Gillian Dyer (1982:96-104, citado por Rose, 2005:75) para analisar peças publicitárias ilustram o tipo de abordagem utilizado: 1) expressão: quem é representado como feliz, altivo, triste, etc.? que tipo de expressão facial ou corporal é usada para comunicar isso? 2) contato visual: quem está olhando para quem (inclusive o leitor) e como? Estes olhares são submissos, tímidos, desafiadores? 3) pose: quem está de pé e quem está inclinado? As respostas indicam como as qualidades representadas na figura humana são direcionadas para os produtos que o anúncio está tentando vender.

Para o britânico Nicholas Addison (1999:35), ao estudar sinais como postura corporal, roupas e gestos, a semiótica se torna a abordagem mais próxima do universo dos estudantes e a que oferece mais possibilidades de explorar a linguagem visual como forma de interação social. No Brasil, estudiosas ligadas ao Centro de Pesquisas Sociosemióticas vêm explorando as possibilidades da semiótica greimasiana ou discursiva para aplicação no ensino de artes visuais. *Olhos que pintam*, de Anamelia Bueno Buoro, e *Imagem também se lê*, de Sandra Ramalho e Oliveira, propõem modelos para o educador de artes trabalhar com a leitura de imagens e objetos. Analice Dutra Pillar (2004, 2007) tem pesquisado a interação de linguagens presente nos desenhos animados da televisão. O material educativo *arte br*, produzido pelo Instituto Arte na Escola, e distribuído para bibliotecas, museus, centros culturais e escolas de todo o país, aplica o modelo teórico da semiótica greimasiana para o contexto da sala de aula (Rebouças 2005:533).

Os três grupos de metodologias – visual-verbal, modernista e semiótica - oferecem uma ampla gama de abordagens para o professor de arte trabalhar a apreciação e leitura de imagens e objetos. De modos diferentes, todos utilizam a linguagem verbal como instrumento para ampliar a percepção, ajudando o observador a explorar de forma mais intensa as qualidades visuais e os significados de imagens e objetos. No grupo visual-verbal, os pesquisadores chamam atenção para a importância de refletir sobre o diálogo verbal utilizado nas atividades educativas e propõem estratégias para desenvolver também as habilidades comunicativas dos estudantes.

As metodologias modernistas e semióticas organizam suas propostas em torno de sistemas de categorias pré-estabelecidos, enfatizando diferentes aspectos da linguagem visual.

Ambas as abordagens apresentam pontos fortes e fracos, sendo que os últimos podem ser agravados por apropriações reducionistas. Gillian Rose (2005:52, 96-99) aponta como qualidades da perspectiva modernista sua estrutura clara, a utilização de uma linguagem acessível e a capacidade de explorar o impacto visual de imagens e objetos; como falhas, a tendência a não se importar com os aspectos ideológicos, econômicos e sociais envolvidos na produção de imagens e objetos e seu desinteresse pelos diferentes modos como estes podem ser usados e interpretados por diferentes audiências. Quanto à perspectiva semiótica, o mesmo autor avalia positivamente sua precisão e cuidado em descrever como o significado de imagens e objetos é construído e sua ênfase nos efeitos sociais que estes significados produzem; os pontos negativos são: a dificuldade da terminologia, a dúvida sobre a representabilidade e replicabilidade de suas análises e a despreocupação com as práticas sociais, instituições e relações dentro das quais as imagens visuais são produzidas e interpretadas.

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A APRECIÇÃO E LEITURA DE IMAGENS E OBJETOS

Existe uma variedade de propostas metodológicas para trabalhar com a apreciação e a leitura nos espaços expositivos e nas salas de aula, diferentes das que enfatizam o desenvolvimento da percepção visual. Há quem defenda a possibilidade de uma pluralidade de abordagens. Ana Mae Barbosa, por exemplo, afirma que “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.” (1997:19). Interessa, aqui, abordar o debate em torno da autoridade relacionada à interpretação e ao julgamento de imagens e objetos e o papel do professor na condução das atividades educativas¹⁶.

Os roteiros para guiar o educador ou o estudante em uma abordagem capaz de abarcar os vários aspectos que compõem uma obra de arte constituem-se, talvez, no método mais difundido entre os professores de artes visuais e os educadores de museus. Existe uma variedade deles, com diferentes graus de sofisticação e detalhamento. O roteiro didático proposto por Antonio Costella (1997) compreende dez pontos de vista: factual, expressional, técnico, convencional, estilístico, atualizado¹⁷, institucional, comercial, neofactual¹⁸ e estético. Mas a maior parte dos roteiros apresenta uma estrutura muito mais simples, voltada para o ensino fundamental e médio e para as atividades educativas em museus e centros culturais.

Um dos primeiros e mais influentes roteiros, que inspirou várias adaptações, foi proposto por Edmund Feldman em 1970 (1997:348-383). Em vez de ser organizado em termos de conteúdos, como o de Antonio Costella, envolve quatro processos: descrição, análise formal, interpretação e julgamento. A descrição compreende a realização de um inventário visual, identificando de modo objetivo e completo tudo o que se vê na obra e as técnicas utilizadas para

¹⁶ Estas questões serão importantes para discutir a adaptação da ferramenta utilizada na pesquisa de campo e para analisar os dados coletados.

¹⁷ O ponto de vista atualizado refere-se ao universo cultural do observador (Op.cit.:53-58)

¹⁸ O ponto de vista neofactual refere-se às mudanças materiais sofridas pelo objeto (Op.cit.:69-77).

sua execução. A análise formal refere-se à discussão sobre a relação entre os elementos visuais que formam a composição. A interpretação envolve a construção de significado: o leitor formula hipóteses a partir dos dados levantados nas etapas anteriores, procurando por um conceito ou idéia para descrever as sensações e sentimentos gerados no encontro com a obra e vai testando suas hipóteses contra as evidências visuais. Conhecimentos de história da arte e de estilos artísticos podem ajudar a reconhecer problemas formais, de significado ou função social que os artistas têm tentado resolver ao longo da história. Por último, o julgamento diz respeito à avaliação da obra. O autor adverte que as razões para julgar um trabalho de arte devem ser baseadas na filosofia da arte e oferece uma síntese de três teorias: formalismo, expressivismo e instrumentalismo.

Para Edmund Feldman, uma regra da crítica de arte é que tanto a interpretação quanto o julgamento devem se basear no que o observador viu e sentiu e não no que alguém disse. As idéias e opiniões dos críticos considerados autoridades não devem ser ignoradas, mas elas precisam ser relativizadas pois, à medida que passa o tempo, os modos de sentir e pensar mudam e, conseqüentemente, mudam também as interpretações. Por outro lado, não se deve cometer o erro de pensar que todas as interpretações são igualmente boas. A melhor é aquela que: a) faz sentido do maior conjunto de evidências visuais retiradas do trabalho e b) faz as conexões mais significativas entre o trabalho e a vida das pessoas que estão olhando para ele. Sendo assim, um bom crítico precisa dominar a linguagem visual e conhecer os interesses e preocupações de quem está vendo o trabalho. Edmund Feldman assegura ao leitor:

Your “looks like” reaction is often a very shrewd response to the work except that it does not sound like a critic should say. But if you work on that response – sharpen it, say it in a more general way – you can retain its fundamental insight and sensitivity without sounding silly or stupid. This method of forming an interpretation is nothing more than a way of trusting yourself – your observations, your hunches, your intelligence (1997: 364)

Ana Mae Barbosa (1999:44) classifica o método de leitura de Edmund Feldman como comparativo, porque ele sempre aborda duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões comparando as soluções visuais encontradas em cada uma. No livro *A imagem no ensino da arte*, a autora apresenta e discute os métodos deste autor e de outros três, inclusive transcrevendo algumas atividades de ensino a título de ilustração. Mas o método mais difundido entre os profissionais brasileiros chegou ao país através do próprio autor, Robert Ott. A convite de Ana Mae Barbosa, este professor americano esteve no Brasil em 1988, ministrando o curso

“Ensinando arte através da crítica de arte”, no Museu de Arte Contemporânea da USP. Os alunos deste curso difundiram amplamente seu método, denominado “*Image Watching*”, dando cursos e palestras e aplicando-o em atividades educativas para museus e centros culturais (Rizzi, 2009:s/p). Quase dez anos depois do curso, o texto sobre o *Image Watching* distribuído aos alunos foi publicado em português (Ott, 1999).

De acordo com o autor, o objetivo do *Image Watching* é integrar o pensamento crítico à produção de arte, de forma que os conceitos aprendidos através deste sistema sejam transformados na produção criativa de uma obra. O método foi desenvolvido através de uma pesquisa de campo que envolveu diferentes grupos sociais em escolas e museus e posteriormente foi ajustado com a participação de professores de arte e educadores de museus. Robert Ott afirma que o sistema de Edmund Feldman teve um impacto adicional no desenvolvimento da sua proposta, mas que ela se distingue da anterior tanto em termos do número quanto da natureza das categorias utilizadas. *Image Watching* é composto por uma etapa preliminar e cinco categorias. A etapa preliminar, designada *Thought Watching*, busca elevar a motivação e o envolvimento através de jogos teatrais, música, poesia ou literatura. As categorias foram designadas com verbos no gerúndio, para enfatizar a ação. São elas: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.

Em “descrevendo”, os alunos fazem um inventário de tudo que é perceptível sobre a obra. O papel do educador nessa etapa é propor questões que levem os alunos a verbalizar suas percepções e compartilhá-las com outros. Em “analisando”, os alunos investigam os elementos da composição e as técnicas utilizadas pelo artista. O conhecimento das técnicas é importante, uma vez que a apreciação deve prover uma base para a produção artística do aluno. “Interpretando” permite aos alunos expressar suas posições pessoais e sensoriais a respeito da obra. Robert Ott adverte que nada pode ser mais frustrante do que iniciar a atividade de crítica com questões relativas ao sentimento do estudante – esse passo só deve ser dado depois das percepções e conceitos básicos terem sido desenvolvidos. Em “fundamentando, o educador apresenta conhecimentos da história ou da crítica arte. Isso pode ser feito através de depoimento do autor e do uso de catálogos e textos acadêmicos. Rapidez e relevância são as chaves dessa etapa: o conhecimento deve ser usado para ampliar a compreensão dos estudantes, mas não para convencê-los do valor da obra. Para o autor, o conhecimento é melhor assimilado depois que o aluno obteve um embasamento da própria experiência. “Revelando” constitui a culminância do

processo, quando o aluno tem a oportunidade de revelar seu conhecimento a respeito de arte por meio de um ato de expressão artística.

No Reino Unido, o roteiro desenvolvido por Rod Taylor (1989) foi muito influente nos anos de 1980 e continua sendo uma referência até os dias de hoje (Addison, 2006:242). Diferente dos modelos de Edmund Feldman e Robert Ott, que trabalham com processos, as categorias referem-se a quatro temas: 1) conteúdo: discussão sobre o tema e possíveis motivações de ordem social, religiosa, moral ou política do artista ou do cliente; uso deliberado de distorções, exageros ou abstração; uso de símbolos, analogias e metáforas; 2) forma: observação de contrastes, cores, formas, linhas, ritmos, etc.; 3) processo: observação de técnicas, materiais, processos de produção e habilidades necessárias para execução; e 4) atmosfera: discussão sobre como o trabalho afeta os sentimentos e emoções do observador e sobre o tipo de sentimento o artista tentou transmitir. O autor afirma que esses quatro pontos de vista podem ser abordados mesmo por quem não tem um conhecimento prévio sobre o trabalho em questão. Assim, mesmo os professores cuja formação foi centrada na produção de arte e não dominam os conhecimentos da crítica de arte podem incluir os Estudos Críticos nas aulas sem medo de errar (1989:38).

Foi exatamente a dificuldade dos não iniciados em conversar sobre arte que levou o também britânico Jonh Bowden a realizar a pesquisa que deu origem ao seu método de crítica. Durante cinco anos, o autor gravou discussões sobre trabalhos de arte realizadas por grupos de vinte ou mais pessoas, formados por professores primários, professores do nível secundário, alunos idosos de um curso de pintura, etc. Um dos problemas que ele detectou diz respeito à noção de que havia uma resposta “certa”, baseada em conhecimentos e informações especializados, o que criava uma expectativa em relação ao que o professor, considerado o “experto”, julgava “bom” e “ruim”. Diante dessa situação, o autor concluiu que

(...) with subjects lacking specialist art knowledge, the teacher's perspective tends to inhibit expression of the group's individual points of view. Opinions about artworks are of course just opinions: some are informed and some are not. The process of criticism does not prove absolutely the merit of one work relative to another, nor does it rely on scientific logic. Two groups of equally well-informed critics, after lengthy debate, will probably reach different conclusions. Indeed groups may radically change their own views as time passes. It was a first and important lesson for the group I worked that their judgements were as valid as those of the 'expert'. Whilst it is to a certain extent true that complicated analysis of works of art are often made by critics and reviewers, the teacher needs to emphasize – in order to encourage debate – that the uninitiated can express valid views without 'expert' knowledge (p.83).

O outro problema que John Bowden detectou se relaciona com as falhas na estrutura do diálogo apontadas por David Perkins¹⁹. Um convite para expressar uma opinião ou escolher os trabalhos de que se gostava mais ou de que se gostava menos geralmente resultava em debates breves e discursivos. Os sujeitos tendiam a fazer julgamentos arbitrários sobre suas preferências e era incomum a discussão ser estendida e lógica. A uma alegação sobre o esquema de cor de um trabalho se seguia outra a respeito do seu significado e uma próxima sobre como o artista tinha aplicado a tinta na tela. Com esse problema em mente, o autor criou um método com o objetivo de organizar o debate. Estudando as gravações das respostas dos não iniciados aos trabalhos de arte, ele identificou seis “critérios de julgamento”, que converteu em categorias do seu método: arbitrário, habilidade/técnica; materiais, expressivo, linguagem visual e contextual.

O primeiro e, frequentemente, único critério utilizado por alguns sujeitos é o arbitrário. Julgamentos desse tipo envolvem afirmações como “eu gosto (de uma pintura de um gato) porque eu gosto de gatos”. O primeiro objetivo do método é deslocar o sujeito dessa posição para uma consideração das outras categorias. Com exceção do julgamento contextualizado, nenhum dos outros demanda um conhecimento especializado, estando, portanto, ao alcance de qualquer pessoa. Na aplicação do método, John Bowden criou duas estratégias. A primeira consiste em selecionar um conjunto de obras em que cada uma tenha o potencial de gerar mais discussão em torno de um determinado critério. Por exemplo, uma obra com forte apelo emocional (critério 4); uma cuja principal característica seja a organização de cor e forma (critério 5), etc. Com esse material em vista, o educador dirige as perguntas de modo a enfatizar os aspectos de cada categoria: qual expressa mais claramente o sentimento do artista? Qual enfatiza o jogo de cores? De acordo com John Bowden, estas questões tendem a criar a base para um debate coerente, em que cada categoria é discutida por vez. Mesmo quando os sujeitos não concordam, as divergências acontecem em torno de uma determinada categoria.

Uma segunda estratégia é permitir uma discussão livre, usando as observações dos sujeitos como base para introduzir as categorias. Assim, se uma pessoa diz que o esquema de cor de um determinado trabalho é interessante, isso introduz a categoria “linguagem visual” e o educador dirige as perguntas para a estrutura formal do trabalho. A abertura e neutralidade do educador é crucial no processo de conduzir o grupo de uma posição arbitrária para as outras categorias. Com base na utilização do método com vários grupos ao longo de algum tempo, o

¹⁹ Conferir páginas 93-94.

autor afirma que o debate se torna mais coerente e substancioso e ajuda tanto adultos como crianças a entender a diferença entre um julgamento estético e uma afirmação arbitrária de gosto.

O *Visual Thinking Strategies – VTS* é um outro método criado para professores sem formação no campo da arte, que utiliza como estratégia de ensino discussões em grupo sobre diferentes objetos de arte. Desenvolvido pelos americanos Philip Yenawine²⁰(1998) e Abigail Housen, é baseado na classificação dos estágios de compreensão estética proposto por esta pesquisadora. Seus objetivos são: 1) ajudar iniciantes no estudo de arte a desenvolver um bom relacionamento com obras de arte e aumentar sua compreensão estética; e 2) expandir as habilidades para resolver problemas de modo cooperativo.

Os estágios de compreensão estética serviram de referência tanto na seleção das imagens como na definição da metodologia. Os autores definiram uma seqüência de objetos para apreciação que correspondessem às características de cada estágio: a idéia é intrigar, mas não atordoar. De início, quanto mais o estudante reconhecer e identificar corretamente as coisas em uma imagem, mais provavelmente ele vai ponderar sobre aspectos a respeito dos quais ele não tem certeza. À medida que ganha confiança, ambigüidade e mistério tornam-se menos assustadores e mais interessantes. O tipo de perguntas procura promover o desenvolvimento previsto na classificação. Como os estudantes mais inexperientes tendem a listar observações e os que são ligeiramente mais avançados tendem a fazer descrições do que estão vendo, os autores estruturam as primeiras lições em torno de perguntas que demandam descrições mais detalhadas, de modo a encorajar o crescimento previsto.

As idéias de Vygotsky sobre o entrelaçamento entre pensamento e discurso e sobre o papel dos pares com mais capacidade no desenvolvimento do aprendizado constituem uma outra base teórica do *VTS*. Observando as discussões em sala de aula, os autores concluíram que a interação estruturada entre pares, mesmo na ausência de alguém com maior capacidade, pode produzir crescimento no campo da cognição estética. Mais do que isso: quando um “experto” está presente, a discussão entre os pares geralmente parece truncada.

Os autores recomendam uma série de estratégias na condução do diálogo. As primeiras perguntas devem ser abertas, do tipo: o que está acontecendo na imagem? O que mais vocês

²⁰ Philip Yenawine foi diretor do Departamento de Educação do Museu de Arte Moderna de Nova York – MOMA. Quando esteve no Brasil em outubro de 2004, participando do seminário “Mediação Social e Cultural: arte como experiência”, era co-diretor do *Visual Understanding in Education*.

podem ver? Mais tarde, perguntas específicas são adicionadas. Logo de início, deve-se pedir que os estudantes forneçam evidências para suas respostas. Toda vez que eles derem uma opinião, o professor pergunta: o que você vê que o faz pensar assim? O professor deve demonstrar um processo de escuta muito atento, assegurando que todas as respostas são ouvidas e reconhecidas. Ele deve apontar na imagem todas as coisas sobre as quais cada estudante fala e então parafrasear o que foi dito. Quando alguma questão é levantada, o professor primeiro pergunta aos estudantes se eles podem descobrir a resposta olhando para a imagem. Se não, o professor pergunta onde eles poderiam procurar uma resposta. Somente como último recurso o professor responde se, de fato, ele souber responder – o que não é comum, em se tratando de professores generalistas, sem conhecimento sobre arte. O professor nunca indica que alguma resposta é “certa” ou “errada”. Em todo o processo, ele é o facilitador do processo do estudante, nunca o experto. Sintetizando sua proposta, Philip Yenawine afirma: “*self-discovery is a powerful way to learn*” (1998:320).

Para vários autores, a auto-descoberta não é suficiente no processo de ensino-aprendizado. Entre eles, se encontra a canadense Cheryl Meszaros (2007), que tece duras críticas ao *Visual Thinking Strategies* e aos métodos que se abstêm de oferecer informações como forma de promover a auto-confiança de observadores iniciantes. Para designar esta tendência, a pesquisadora cunhou a expressão “*whatever interpretation*”:

The ‘whatever’ is manifest both surreptitiously and perniciously in the idea that an individual’s personal interpretation is the best result of a museum encounter, even though that interpretation may or may not have anything to do with the intended messages of display. It is a bizarre contradiction. On the one hand, museums spend billions of dollars each year crafting specific messages about the objects on display and then deliver those messages through very elaborate exhibitions, publications and educational programmes. Yet, on the other hand, those same museums promote ‘whatever’ interpretation by championing the idea that personal meaning is the pedagogically and ideologically favoured outcome of the museum visit (p.17-18).

Cheryl Meszaros aponta que na teoria hermenêutica, a interpretação não é um ato individualizado, privado ou pessoal, mas a participação na ocorrência de uma tradição, onde o indivíduo não está em controle completo do que faz sentido para ele. A estratégia adotada pelo VTS implica que as opiniões do visitante são dele e apenas dele. Neste sentido, o método nega a própria individualidade que pretende promover, pois a menos que estejamos conscientes de como nossas opiniões são modeladas pela tradição, nós estamos simplesmente sendo conduzidos pela tradição e não criando nossas próprias interpretações.

Para a autora, o círculo hermenêutico oferece aos educadores de museus uma forma de incorporar o conhecimento do campo nos programas de interpretação. Por conhecimento do

campo, ela se refere ao tipo de entendimento sintetizado, definições e explicações formadas com base na prática profunda da disciplina – em outras palavras, o conhecimento de um experto generoso e articulado. Na sua proposta de interpretação, baseada na hermenêutica, o conhecimento do campo é uma parte necessária de qualquer interpretação e não alguma coisa forçada, assombrada pelo estigma de “factóide”, “informação de entretenimento” ou “conhecimento recebido”.

Michèlle Gellereau (2005:40-52, citada por Coutinho, 2007:56) identifica uma tensão entre o discurso de autoridade e o discurso dialógico nos serviços de mediação oferecidos por museus e centros culturais. Para esta pesquisadora francesa, as políticas comunicacionais dessas instituições são guiadas por dois valores: de um lado, o reconhecimento do valor patrimonial ou estético do objeto e, de outro, o direito de cada indivíduo à interpretação. Para cada um, corresponde um discurso diferente. O reconhecimento do valor patrimonial ou estético implica um discurso diretivo, informativo e reprodutor. Em geral, o mediador busca validação em textos críticos ou na fala do curador, com o objetivo de fornecer informações que permitam ao visitante compreender os códigos da linguagem e situar o objeto em seu contexto de origem. Implícita nesta orientação está a idéia vertical e hierárquica de ascensão cultural, presente também na noção de patrimônio cultural como bem comum a ser repartido. Já o reconhecimento do direito de cada um à interpretação dá origem a uma prática dialogal e interativa, preocupada com a construção de sentido pelos visitantes. Ainda segundo Michèlle Gellereau, na maior parte dos casos as duas orientações atuam em conjunto, o que implica um grande desafio para o mediador. Seu discurso precisa conciliar o espírito de partilha de valores e tradições, ou seja, conciliar o caráter mantenedor dos valores hegemônicos do mundo da arte com a idéia de socialização da experiência estética, de aprender experimentando, tendo um prazer lúdico ou estético. Muitas vezes, o próprio visitante busca estas duas vertentes na mediação.

Para Leslie Cunliffe (1996), é necessário um equilíbrio entre encorajar a intuição dos estudantes e prover informação apropriada. Ele sugere que os professores combinem dois tipos de abordagem: “*world-to-mind*” e “*mind-to-world*”. A primeira envolve a discussão sobre as dimensões econômica e geográfica, a identidade e o papel do artista, o processo de produção e os estudos sobre audiência. A segunda abordagem parte das experiências, conhecimentos e percepções dos estudantes. O autor afirma que métodos de ensino baseados somente na abordagem “*mind-to-world*” podem resultar em interpretações que fazem pouco ou nenhum

sentido da obra de arte em estudo porque os estudantes não têm informação suficiente para formular suas hipóteses. No outro extremo, métodos que só trabalham com a abordagem “*world-to-mind*” podem levar os estudantes a adotar uma atitude passiva e desinteressada.

Alison Bancroft (1995) é outra autora a questionar a possibilidade de construir interpretações significativas com base somente na imaginação e na intuição. Ela afirma que estas habilidades podem levar a um certo nível de entendimento quando os símbolos e códigos são acessíveis ao observador, mas quanto mais distantes estes códigos se tornam, menor a chance da interpretação ser significativa. No contexto pós-colonialista, há um grande risco desse tipo de interpretação trazer de volta imposições e apropriações inaceitáveis. Além disso, é preciso considerar que a arte erudita, longe de representar “a arte do nosso tempo”, constitui uma cultura da minoria. A autora também critica as abordagens que enfatizam atividades de contar ou de esquadrihar a imagem em busca de evidências específicas e fragmentadas. Na sua visão, estas atividades são mais propensas a encorajar a descrição do que a desconstrução, conhecimento restrito do que entendimento. O fato de manter a atenção do estudante na imagem por um período prolongado não garante a qualidade desta atenção e nem conduz, necessariamente, a uma exploração qualitativa. Como alternativa a estes problemas, a autora sugere um modelo baseado em três níveis de conhecimento e entendimento. Neste modelo, conhecimento se refere à informação; entendimento à habilidade de internalizar e aplicar esse conhecimento para ter acesso e para criar significados.

No nível 1, o estudante adquire conhecimento sobre o trabalho através da observação da imagem, mediado pelos seus conhecimentos anteriores e pelo modo como as perguntas dirigem o olhar. O entendimento envolve respostas intuitivas e imaginativas. Não há respostas certas, apenas interpretações individuais. No nível 2, o conhecimento envolve informações relativas ao mundo da arte, incluindo a abordagem formalista e a iconográfica e a história da arte tradicional, baseada na cronologia. O entendimento compreende um nível básico de entendimento do conteúdo da imagem, diferente do conhecimento do tema. Nesse nível, torna-se possível para o estudante interpretar o significado com base nas convenções estabelecidas do campo da arte. No nível 3, o conhecimento compreende os métodos de análise. Tanto o trabalho como o método devem ser contextualizados em termos culturais, sociais e filosóficos, de modo a explorar os modos como os significados são construídos. A semiótica e a iconologia pertencem a este nível. O terceiro nível de entendimento permite ao estudante aprofundar seu entendimento do conteúdo

dentro do contexto e começar a abordar as implicações sobre os modos pelos quais os significados são construídos. Alison Bancroft defende que o segundo nível pode ser subsumido no terceiro. Não é necessário acreditar que uma abordagem é “correta” antes de aprender sobre a natureza da sua construção. Para a autora, sem o terceiro nível de conhecimento e entendimento, os estudos críticos ficam seriamente empobrecidos.

Na mesma linha dos autores anteriores, George Geahigan afirma:

If students are able to see and understand much on the basis of their collective life experience, there are conventional ways of understanding the visual arts that are likely to remain closed to them unless they acquire certain kinds of knowledge and skills. Among the most important are conceptual knowledge and perceptual skills (1997:225).

Para este autor (1998), o modelo criado por Edmund Feldman, assim como as alternativas que surgiram nessa área, incorre em um erro básico de concepção. Ao se basear na literatura da crítica de arte para construir seus modelos, os educadores se inspiraram não no que os críticos realmente fazem, mas na reconstrução filosófica dos resultados da investigação crítica. Observadores precisam se encontrar em uma situação problemática para iniciar um processo investigativo e o simples ato de olhar atentamente uma obra não garante que se vai descobrir ali um problema para ser resolvido. George Geahigan defende que, para construir uma resposta pessoal para trabalhos de arte, os estudantes precisam: 1) descobrir que obras de arte apresentam problemas de significado e valor; 2) formular hipóteses, procurar evidências, testar suas hipóteses; 3) encontrar soluções sobre significado e valor; e 4) aplicar esses resultados em outros trabalhos e em suas próprias vidas. Para sensibilizar os estudantes para o caráter problemático de obras de arte, sugere aos professores três estratégias didáticas: A) confronto com diferentes opiniões sobre uma obra, através da comparação entre suas respostas e as de profissionais, ou entre as respostas de diferentes críticos; B) comparação de obras similares em conteúdo, estilo, função ou tema, de modo a acentuar diferenças expressivas; e C) estudo de obras de arte provocativas, que desafiem as crenças dos estudantes sobre arte e sobre seus sistemas de valores.

Segundo George Geahigan, o professor precisa assumir diferentes papéis na condução desse processo de ensino-aprendizagem. Ao apresentar obras de arte como problemas para serem resolvidos, o professor funciona como um facilitador na procura por entendimento. Ele deve usar as respostas iniciais dos estudantes como base para discussões e exercícios escritos, guiar os estudantes a refletir mais profundamente sobre suas próprias percepções e entendimentos e a considerar a base subjetiva de suas respostas a obras de arte. Na apresentação de conceitos e princípios, o professor assume o papel de autoridade. Devido ao enorme número de conceitos que

podem ser usados, o professor precisa escolher os mais relevantes para iluminar as obras que estão sendo estudadas. Conceitos visuais são ensinados através de exemplos, usando obras de arte, diagramas ou outros meios visuais. Nas atividades de pesquisa, quando os estudantes vão procurar informações sobre os artistas, o contexto da obra, ou outro tipo de informações, o professor funciona como um mentor e guia.

Teresinha Franz (2005:583) é outra estudiosa do ensino de artes que defende a importância do professor conhecer, explicitar e interferir nas concepções informais ou intuitivas dos seus estudantes. De acordo com essa autora, esses conhecimentos dos alunos tanto podem facilitar como impedir formas de compreensão mais complexas. O primeiro passo no processo de ensino-aprendizagem deve ser tornar conscientes estes conhecimentos. O professor precisa gastar tempo e energia avaliando as concepções iniciais dos estudantes para poder intervir efetivamente e ajudar os alunos a superá-las e transformá-las. Ao se deparar com situações que desafiam suas concepções iniciais, os estudantes enfrentam um “desconforto cognitivo”, que os desafia a buscar alternativas inteligíveis e úteis para compreender situações novas. O professor tem um papel fundamental nesse processo: é sua a responsabilidade de criar estas situações de desafio e também de apresentar conhecimentos novos de modo que os estudantes possam integrá-los ao que já sabem.

Na visão de Teresinha Franz, embora seja dada grande ênfase na leitura de imagens na educação em arte no Brasil, a falta de clareza sobre como conduzir esta atividade tem levado a procedimentos isolados e fragmentados, que podem impedir uma compreensão futura. A autora afirma que nas fases iniciais de aprendizagem é muito fácil produzirem-se concepções equivocadas: os aprendizes podem adquirir conceitos ingênuos, conhecimentos desvirtuados e conceitos isolados do contexto. Iniciantes tendem a encontrar significados pessoais na arte de forma não estruturada ou simplesmente como um jogo de adivinhações, sem buscar evidências que lhes permitam um progresso real nas suas interpretações sobre arte. Por outro lado, a autora afirma ser comum professores de arte fazerem perguntas que só podem ser respondidas com suposições, uma vez que falta aos estudantes evidências contextuais que lhes permitam embasar sua resposta.

A PERCEPÇÃO VISUAL NO ENSINO DE ARTE NA INGLATERRA

A introdução dos Estudos Críticos no Currículo Nacional inglês de arte e *design* precede o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte no Brasil em dez anos. Além da diferença de datas e das óbvias diferenças de contexto, alguns fatores específicos sugerem uma grande distância entre o ritmo e os modos de implementação das atividades de apreciação de imagens e objetos nos dois países. O primeiro diz respeito ao fato do currículo inglês ser normativo e os parâmetros não. Considerando ainda que o sistema educacional inglês exerce um controle muito mais rígido sobre o que acontece nas escolas do que o sistema brasileiro, é de se esperar que a implementação das atividades de apreciação venha acontecendo de modo mais rápido naquele país.

O segundo fator envolve a estrutura e, em um nível que à primeira vista pode parecer secundário, a redação dos dois documentos. O texto inglês é conciso, bem escrito e bem organizado, enquanto o brasileiro é extenso, confuso e repetitivo. O currículo inglês define objetivos claros e organizados em forma crescente de dificuldade. Já nos parâmetros brasileiros é difícil distinguir conteúdos de objetivos e de critérios de avaliação - por exemplo, o que se pode entender do conteúdo “contato sensível, reconhecimento e análise de formais visuais presentes na natureza e nas diversas culturas²¹”? Um professor inglês com o mesmo nível de informação e o mesmo interesse em introduzir atividades de apreciação e leitura nas suas aulas que um professor brasileiro certamente encontrará melhor orientação no currículo inglês do que seu colega poderá encontrar nos PCN.

O terceiro fator que pode contribuir para diferenciar a implementação das propostas de ensino nos dois países é a ênfase que o currículo inglês de arte e *design* dá ao desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal. Por exemplo, com referência ao eixo “avaliação e desenvolvimento” do próprio trabalho e do trabalho de colegas, o documento determina as

²¹ Este é um dos conteúdos das “artes visuais como objeto de apreciação significativa” para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental (PCN, 1997:46).

seguintes metas de aprendizagem: nível 1) descrever o que pensa ou sente sobre o trabalho; nível 2) comentar sobre diferenças; nível 3) comentar sobre diferenças e similaridades; nível 4) comparar e comentar idéias, métodos e abordagens, relacionando esses aspectos com o contexto de produção do trabalho; e assim por diante, até o nível 8 e, depois dele, o nível de *performance* excepcional. A importância da linguagem verbal aparece também na literatura britânica do ensino de artes visuais. Eileen Adams (1999:191) afirma: “*the development of both a visual and verbal language in critical study underpins the development of visual literacy*”. As propostas de Andrew Stibbs (1998) e Rosamund Osbourn (1991), apresentadas no grupo de metodologias visual-verbal nas páginas 94-96, respondem às exigências do currículo nacional inglês.

Estas exigências requerem, por sua vez, uma atenção especial ao discurso verbal utilizado nas atividades educativas de apreciação de imagens e objetos, como apontado por diferentes autores. Segundo Stuart MacDonald (1999:217), “*if art and design in schools is to ‘come out’ and fulfill the expectations (...) a policy on language in art and design instruction is a prerequisite*”. Para Arthur Hugues (1989:76), “*without using language, the teacher can have no certainty that the particular forms of meaning made accessible through the visual arts are being understood by children in ways that will inform their powers of discrimination*”. E Michael Buchanan (2002:46) afirma que “*high-quality dialogue, prompted and supported by the teacher, is pivotal in the process of analysis, reflection, comparison and evaluation*”.

Como Michael Buchanan aponta, o responsável por induzir e sustentar um diálogo de alta qualidade na sala de aula é o professor. Esta constatação levanta uma questão interessante: que tipo de formação os professores de arte e *design* na Inglaterra estariam recebendo para promover esse tipo de diálogo? Por outro lado, o fato dos elementos formais constituírem um conteúdo central no ensino de arte no nível secundário inglês, conforme discutido na página 87 deste trabalho, sugere outra questão: será que os professores de arte e *design* ingleses dominam conceitualmente os princípios da linguagem visual? Se, como afirma Leslie Cunliffe, a abordagem formalista predomina nos Estudos Críticos, isso significa que os professores ensinam seus estudantes a analisar imagens e objetos do ponto de vista das suas qualidades estéticas?

Estas questões formaram o ponto de partida da pesquisa de campo realizada na Universidade Roehampton, em Londres, entre março e maio de 2008. O objetivo foi descobrir em que medida o ensino de arte e *design* na Inglaterra enfatiza o desenvolvimento da percepção visual e qual o papel dos “conceitos visuais” nesse processo. Nesse trabalho, o termo “conceito

visual” se refere às categorias utilizadas para designar os elementos e princípios da linguagem visual.

6.1. Conceitos Visuais

Diferentes épocas e culturas têm enfatizado determinados elementos e princípios da linguagem visual. Na Grécia Clássica, o Cânone de Polykleitos estabelecia os princípios da relação proporcional e as sutilezas da forma capazes de melhorar a simetria. Vitruvius, o arquiteto e escritor romano que viveu no Século I, definiu os princípios fundamentais como ordem, composição, simetria, propriedade e economia. Theophilus, um monge do século XII, afirmava que a pintura era exclusivamente uma questão de harmonizar as cores e arranjar a composição. No século XV, Alberti declarou que os fatores principais da pintura eram os contornos e o arranjo dos planos na composição (MacDonald 2004:46; Ballo 1969:144-7).

Não há consenso sobre os conceitos visuais nem em um mesmo período. Na segunda metade do século XX, vários pesquisadores publicaram livros sobre os métodos que usavam para ensinar a linguagem visual, cada um deles propondo uma abordagem diferente. Joahnes Itten escreveu sobre seu curso na Bauhaus: *‘the foundation of my design teaching was the general theory of contrast. Light and dark, material and texture studies, form and colour theory, rhythm and expressive forms were discussed and presented in their contrasting effects’* (1967, citado em MacDonald 2004:366). Guido Ballo, professor de história da arte na Academia Brera de Belas Artes de Milão afirmou: *‘we must never forget that everything is subordinated to rhythm’* (1969:155). Kurt Rowland, autor da série *“Looking and Seeing”*, publicada na Inglaterra, propôs que *‘the concept of pattern will lead to many other related visual concepts, such as structure, harmony, contrast, and perhaps the most important of these, the concept of space’* (1976:64).

Nem todas as “gramáticas visuais” fazem uma distinção clara entre elementos visuais e princípios de desenho. Vários livros com propósitos didáticos, por outro lado, trabalham com a noção de elementos como unidades primárias da linguagem visual e princípios de *design* como forma de organizar esses elementos no espaço. A Tabela 6.1 apresenta uma lista de seis publicações desse tipo, com os conceitos visuais correspondentes. A seleção não decorre de um levantamento bibliográfico sobre o tema e, portanto, a amostra não tem a pretensão de ser

representativa desse tipo de publicação. Quatro livros foram publicados originalmente nos Estados Unidos, um no Brasil e outro na Itália.

Tabela 6.1 - Conceitos Visuais

Títulos – Local e data da 1ª Ed. Autores	Elementos visuais (da arte, básicos, materiais)	Princípios de <i>design</i> (Composição)
<i>Learning to Look</i> – EUA, 1957 Joshua Taylor	cor, luz e escuro, plano, volume/massa, linha, textura	proporção, ritmo, contraste, movimento, padrão, escala, harmonia
<i>The Critical Eye</i> – Itália, 1966 Guido Ballo	cor, nuances, efeitos de luz, tons, <i>chiaroscuro</i> , superfície, massas, volume, linha, pincelada	proporção, ritmo, movimento
<i>Becoming Human Through Art</i> EUA, 1970 Edmund Feldman	cor, padrão de luz, forma, volume	proporção, ritmo, unidade, equilíbrio
<i>Artform</i> – EUA, 1973 Duane & Sarah Preble	cor, luz, forma, massa, linha, textura, espaço, ponto, tempo, movimento	escala e proporção, repetição e contraste, unidade e variedade, equilíbrio, forças direcionais, ritmo, ênfase e subordinação
<i>Universos da Arte</i> – Brasil, 1983 Fayga Ostrower	cor, luz, superfície, volume, linha	proporção, tensão espacial e ritmo, similaridade e contraste
<i>The Way of Art</i> – EUA, 1986 Kely Fearing, Emma Mayton, Rebecca Brooks	cor, tom, forma, linha, textura, espaço	proporção, movimento/ritmo, contraste, unidade, equilíbrio, variedade, ênfase, repetição

Os autores na Tabela 6.1 não adotam os mesmos termos para designar os conceitos visuais: elementos visuais são chamados de elementos da arte, elementos materiais ou básicos; princípios de *design* são também denominados de princípios ou regras de composição, ou simplesmente composição. Do mesmo modo, o número e os tipos de conceitos visuais variam. Contudo, existe alguma regularidade. Em relação aos elementos visuais, todos os autores mencionam cor, luz (também referida como valor, padrão de luz, *chiaroscuro*, tons e efeitos de luz), forma (superfície, plano) e volume (massa e forma). Cinco publicações também citam linha. Outros elementos citados são textura (três vezes), espaço (duas vezes), nuances, ponto, pincelada e movimento (uma vez cada). Quanto aos princípios de *design*, todos os autores mencionam proporção e ritmo. Contraste aparece quatro vezes, movimento e unidade três vezes cada. Onze outros princípios foram citados uma ou duas vezes. Os elementos visuais mais citados são: cor,

luz, forma, volume e linha; e os princípios de *design* mais citados são: proporção, ritmo, contraste, movimento e unidade.

Uma outra comparação interessante que essa amostra permite refere-se aos níveis de explicação: a definição de cada conceito visual varia entre uma linha, um parágrafo, uma seção de capítulo e um capítulo inteiro. Por exemplo, no livro para estudantes das últimas séries do ensino fundamental, Kely Fearing, Emma Mayton e Rebecca Brooks definem proporção como “*the relation of one object to another with respect to size, amount, number or degree*” (1986:34). Já Duane and Sarah Preble, cujo livro tem sido adotado no nível universitário nos Estados Unidos, ocupam quatro páginas discutindo proporção em termos de escala, formato, módulo, proporção hierárquica e a proporção áurea (1989:98-102). Fayga Ostrower, por sua vez, dedica um capítulo inteiro à proporção.

O grosso do material que estes autores analisam usando os conceitos visuais é formado por obras de arte bidimensionais, mas todos incluem exemplos de escultura e arquitetura. Joshua Taylor tem um capítulo dedicado às características distintivas das artes visuais, dividido em quatro seções: desenho e pintura, artes gráficas, escultura e arquitetura (1981:77-96). Edmund Feldman trabalha também com objetos utilitários. Guido Ballo dedica um capítulo para ilustração, propaganda e utilitários (1969:134-143). Entretanto, o estudo é dominado por obras de arte eruditas e bidimensionais. Esta tendência deve ser vista como uma escolha dos autores e não como uma limitação dos conceitos visuais. Como outros trabalhos têm indicado, os conceitos visuais podem ser usados como instrumento para analisar uma ampla gama de imagens e objetos.

No campo do meio ambiente construído, por exemplo, Steen Eiler Rasmussen usa conceitos visuais como cor, luz do dia, efeitos de textura, sólidos e cavidades, peso, leveza, planos de cor, escala e proporção, ritmo e contraste. Niels Prak aplica as leis da Gestalt para analisar prédios e paisagens urbanas, trabalhando com conceitos visuais como similaridade e diferença (de formas, direções, dimensões e tratamento de superfície), continuidade e descontinuidade, simplicidade e complexidade da forma, proximidade e distância. Kevin Lynch utiliza uma série de conceitos visuais para projetar e analisar espaços: similaridade (de forma, material, cor ou detalhe), continuidade e fechamento, diferenciação, dominância, contraste, simetria, ordem, repetição, simplicidade de forma, ritmo, escala, etc.

Na área de comunicação visual, Donis A. Dondis usa principalmente peças gráficas para ilustrar uma série de ‘técnicas visuais’ baseadas em contrastes. Com relação a imagens em

movimento, James Monaco afirma que “*all the codes that operate within the frame, without regard to the chronological axis of film, are shared with the other pictorial arts. The number and range of these codes is great, and they have been developed and refined in painting, sculpture, and photography over the course of thousands of years*” (2000:183). Esses códigos, os quais se sobrepõem ao que estamos chamando de conceitos visuais nesse trabalho, incluem: “*aspect ratio; open and closed form; frame, geographic, and depth planes; depth perception; proximity and proportion; intrinsic interest of color, form, and line; weight and direction; latent expectation; oblique versus symmetric composition; texture; and lighting*” (2000:195). Os conceitos visuais servem, portanto, para analisar toda a sorte de imagens e objetos.

6.2. Metodologia de Pesquisa

A coleta de dados em Londres compreendeu entrevistas com onze profissionais: oito deles envolvidos com a formação de professores na área de ensino de arte e *design*, dois dão aulas em um programa de arquitetura e um atua na área de educação de museus. O plano inicial consistia em comparar como artistas, *designers*, arquitetos, educadores de arte e *design*, educadores de museus e galerias e professores de arte e *design* do ensino médio valorizam as habilidades visuais e como eles abordam os conceitos visuais. No entanto, à medida que a investigação transcorria, foi ficando claro que seria necessário estender o número de entrevistas para ter chance de ouvir diferentes perspectivas em cada área. Considerando as restrições de tempo impostas pela bolsa sanduíche, decidiu-se focar na área de formação de professores de arte e *design*. Com isso, as entrevistas já realizadas com os dois arquitetos e a educadora de museus não foi incluída na análise dos dados.

Os oito entrevistados cujas respostas formam os dados não foram convidados ao acaso. Pelo contrário, todos eles são conhecidos da Professora Rachel Mason, nossa orientadora na Universidade Roehampton. Na época da entrevista, eles trabalhavam em cinco instituições de Londres; todos eles deram aula no ensino secundário (os anos de experiência variavam entre dois e vinte e dois anos) e no ensino universitário (de cinco a trinta e três anos). Diante dessas características, os resultados não têm a pretensão de ser representativos da arte educação na Inglaterra. Por outro lado, como os entrevistados são participantes ativos da área, trabalhando na formação de políticas educacionais, na formação de professores, na orientação de estudantes de

pós-graduação, na realização de pesquisas e também na publicação de artigos e livros, não seria exagero dizer que suas perspectivas sobre o assunto são potencialmente influentes.

As entrevistas seguiram um formato semi-estruturado, permitindo espaço para questionar as respostas. Com uma exceção, todos os entrevistados responderam basicamente às mesmas perguntas. Três pessoas receberam as perguntas antes da entrevista e, dessas três, uma enviou as respostas por escrito, sendo que durante nosso encontro a entrevistada comentou suas respostas. Todos os entrevistados deram permissão para gravar sua conversa, sendo que todas foram transcritas por inteiro. As respostas foram então comparadas para identificar semelhanças e diferenças. Cada entrevistado recebeu um número de identificação e será referido como Sujeito 1, 2, etc. As questões discutidas neste trabalho não seguem a mesma ordem das perguntas nas entrevistas. As partes em negrito na transcrição das falas tentam captar a ênfase dada pelos entrevistados no seu discurso verbal.

6.3. Apresentação e análise dos dados

6.3.1. A relevância dos conceitos visuais

‘In your view, how relevant is the knowledge of visual concepts for developing the ability to respond to the visual properties of images and objects?’ Essa pergunta²² foi feita aos oito entrevistados, enfatizando que conhecimento significava, nesse caso, a combinação do entendimento visual e verbal, em oposição ao conhecimento tácito. As respostas compõem um quadro multifacetado de como os conceitos visuais são entendidos e valorizados. Primeiro, há o problema de quais conceitos estão sendo usados. De acordo com um sujeito, arte educadores ingleses tendem a trabalhar com cinco ou seis elementos visuais. Perguntado sobre os princípios de *design*, o mesmo sujeito respondeu que atualmente essas duas categorias não são diferenciadas.

Sujeito 8: *‘the problem with the formal elements is that people tend to teach them as shape, form, tone, colour, texture, line, as if that is all there is. And that is not all what there is... there is a lot of other formal qualities you can look at than the ones they think about’.*

‘Principles of design, I haven’t heard anybody use that phrase in twenty five years. Where you’ll find it is in some works that were going on in the 1960s.’

²² Nas entrevistas, foi usado o termo *‘basic art concept’*. Depois, revisando a literatura, o termo *‘conceitos visuais’* pareceu mais apropriado e foi adotado nesse trabalho.

Outro sujeito, ao comentar o trabalho de professores em treinamento, os quais ela estava supervisionando, citou os mesmos conceitos.

Sujeito 7: *They were organizing lessons around [formal aspects]. The most common ones... texture was a very common one. The textile people like texture. Colour was basic throughout, I think. There were certainly the design and art people using colour quite strongly. Everybody was doing line; it was a very popular organizing concept for a class. I didn't see much tri-dimension. I didn't see much notion of volume, or shape or form. Space, yes... there is one guy, one student doing interior design, so she was getting the students to grapple with the concept of space. Positive and negative space came out quite a lot in the two-dimensional projects with kids in schools. Line was the one that kept recurring.*

Embora essa última citação se refira a uma escola na Irlanda, dois outros sujeitos afirmaram que a organização do currículo em torno de elementos visuais é uma prática antiga que continua comum na Inglaterra. Três sujeitos comentaram que quando deram aula no nível secundário, eles costumavam planejar suas lições em torno de elementos visuais – seja porque eles seguiam livros para professores, os quais apresentavam uma série de exercícios abstratos inspirados na Bauhaus, ou por causa da pressão sofrida por parte do coordenador de arte da escola. Este último caso é similar ao que está acontecendo nesta escola na Irlanda, onde os professores exigem que os estudantes-professores que estão realizando aí seu estágio planejem suas lições em torno de elementos visuais. No entanto, essa ênfase parece estar ligada à produção de arte e não aos Estudos Críticos. Um sujeito confirmou essa impressão.

Sujeito 3: *If you go to a gallery or to a museum, and you have a guide, the information will be about the story, the narrative of the work, sometimes also about the artist, or the designer, or the maker. It is quite rare for you to have as much information about how the work was made, or the context in which the work was made. In other words, no one is using oil painting, they were only using tempera... it's quite rare that the focus is on **how**, the process, the visual elements, rather than the narrative. So, you have to dig a bit, to get this information. (...) But there is no real feeling of a formal approach to interpreting a painting or a piece of work through the formal elements, what we call formalism. That doesn't really happen (...)*

Entrevistadora: *So, would you say that in secondary schools, the focus on art elements and on formalist principles is mainly through practice...*

Sujeito 3: *Yes!*

Entrevistadora: *But critical studies are mainly about contextual, social and economical concerns.*

Sujeito 3: *Yes, yes...*

Entrevistadora: *And less so on the aesthetic aspects.*

Sujeito 3: *Yes, I think that's true.*

Retornando à questão sobre a importância de conhecer os conceitos visuais, apenas o Sujeito 2 afirmou que eles não são úteis. De acordo com ela, eles são formalistas e estruturados demais e *“as soon as you try to formalize it into words you cut it into little boxes”*. Quatro sujeitos, por outro lado, afirmaram que os conceitos visuais são fundamentais no processo de ensinar e aprender arte e *design*. Seus depoimentos sugerem que os conceitos visuais são relacionados a diferentes competências: estudantes precisam conhecê-los para se expressar através da arte, para falar sobre seu próprio trabalho e para falar sobre propriedades visuais em geral.

Sujeito 3: *how we approach it here is that we assume that visual language is very much like the written and the spoken language and that young people need to be confident with the visual language in order to express themselves meaningfully.*

Sujeito 4: *Tone, line, form... well, I think it's part of the language of art! I don't think a teacher of art can seriously go into a school and work with children without understanding these broad concepts because they got to communicate those concepts to the children, so that the children themselves develop their vocabulary. So that they can use and talk about their own work. Because in art examinations, children have to be able talk about their work and write about it and annotate it.*

Sujeito 5: *You have to have a specialist language! When you are talking about form and about visual realities you can't use just a clumsy language: that thing there, and that bit... just general language. You need to talk about texture, and about colour and about tone and shade.*

Sujeito 8: *Now, too often, teachers run lessons which are about tone or about texture, in isolation. I think that's a waste opportunity! Part because you can not not teach those things. If you are teaching art and design you're going to teach them. So, it should be taken for granted that you are dealing with those things.*

Os outros três sujeitos apresentaram visões contraditórias a respeito dos conceitos visuais. O Sujeito 1 entende que sua utilidade depende do interesse da pessoa – por exemplo, se a proposta é estudar sobre como as imagens constroem identidades sexuais, saber sobre o disco de cores é totalmente irrelevante. De acordo com esse professor, noções bidimensionais de propriedades formais tornaram-se importantes em um momento histórico particular. Como épocas diferentes têm seus próprios conjuntos de critérios para a produção visual, esses conceitos podem ser totalmente irrelevantes para práticas sociais como a fotografia – embora estrutura e composição ainda importariam. O Sujeito 1 afirmou também que os conceitos visuais são frequentemente usados em relação a “um gosto particular sobre o que funciona”, através de exemplos que são, na maioria, de pintores modernistas, principalmente do Impressionismo até a

Arte *Pop*. Além disso, ele argumentou que os conceitos básicos verdadeiros são tempo, espaço e materiais, dos quais se deve tirar todos os outros. Como o espaço é o mais lembrado, conceitos visuais não se aplicam a trabalhos que têm uma dimensão temporal, como filme.

O Sujeito 6 concluiu, depois de apresentar diferentes pontos de vista, que está em uma posição ligeiramente confusa a respeito dos conceitos visuais. Ele começou seu argumento relacionando o conhecimento de conceitos visuais com um processo de aculturação, no qual certos valores e gostos são impostos sobre outras pessoas. Esses valores mudam com o tempo, de forma que não existe uma idéia fixa e universal sobre o que é bom, mas uma espécie de consenso que acontece de tempos em tempos, entre os expertos, sobre o que é considerado bom. Dito isso, o Sujeito 6 trouxe à baila a questão do *connoisseurship*. Ele acredita que à medida que ganhamos mais experiência, nós realmente nos tornamos *connoisseurs* e esse conceito ainda é válido hoje.

O Sujeito 7 considera que há grandes problemas e grandes benefícios no uso de conceitos visuais. De acordo com ela, uma pessoa não tem como responder às propriedades visuais de imagens e objetos sem conhecer os conceitos visuais. O problema é que conversar sobre as propriedades visuais constitui um exercício intelectual, enquanto para ela, a arte é sobretudo uma questão de resposta emocional e corporal. Para o Sujeito 7, uma ênfase exagerada em fórmulas torna a experiência mecânica, distante da vida real. Por isso, não apenas no nível pessoal, mas também como professora, ela está mais interessada em relacionar obras de arte com experiências de vida do que com o entendimento de princípios formais. Tendo dito isso, ela afirmou que o Formalismo tem, sim, um papel importante a desempenhar no aprendizado da leitura de obras de arte. No trecho a seguir, ela explica sua perspectiva.

Sujeito 7: *the absolute plus about learning to look at things that way, and it really is a plus, is you can go anywhere and look at anything and actually find it aesthetic pleasing, and that's a wonderful gift... To be able to go to another country, for example, and look at an artwork that has no meaning for me, culturally, but nonetheless appreciate it because I like the form. And to be able to cut off everything else and actually respond to beauty. Because I understand that it's a learned response, it's not a natural response, it's definitely a learned response. I wouldn't naturally do that, it's only because I know about... so that's a very positive thing. And the problem, I think, with dismissing it completely is that you don't give people a chance to look at the world that way...*

6.3.2. Conhecimento dos professores a respeito dos conceitos visuais

When art/craft/design graduates are admitted to teacher training, do they already know visual concepts? Três dos sete entrevistados que responderam essa pergunta afirmaram que os

professores de arte e design do nível secundário têm um conhecimento razoavelmente sólido dos conceitos visuais, uma vez que todos eles têm formação na área. Os outros quatro entrevistados, por outro lado, não têm certeza disso. Um ponto enfatizado por diferentes sujeitos é a dificuldade de generalizar, uma vez que existem muitas qualificações diferentes, os cursos variam muito e isso também depende da universidade e do desempenho do estudante. A dúvida principal é se durante sua formação em arte e *design* os estudantes-professores aprenderam os conceitos visuais de modo tácito, ou se eles também aprenderam a falar sobre eles.

Sujeito 5: *they've been through their art education and particularly those who have done a fine art course, they are not necessarily used to language, to talking about their own work or about others' peoples work, whether their students colleagues or whether established artists. So, if they do know and understand basic art concepts of form and shape and so on, maybe they haven't thought about them in that way, or maybe they haven't found the language to express them, maybe they don't find it very easy to articulate those concepts and it comes as quite a shock to them, or, hopefully, quite interesting, when they have to describe, and talk, and articulate. I think it gets very interesting, because they have to articulate what often remains implicit.*

Sujeito 6: *by the 1980s students were expected to be able to talk about their work and articulate and explain why they did it and how they did it. So, certainly in theory that would be something that people graduating in art and design should be able to do. (...) in practice you can see the bias is still towards the work. As I mentioned, with the National examinations, I know that you have to put in art history as a part of the A level, but my experience is it doesn't matter. The exams overlook that part, they look at the practical work. So, that's why I say it's probably more in the theory, but I wouldn't like to say that's all together the case, because certainly, on the university level we have a large number of students going through art and design and there are lots of different courses, it is hard to generalize.*

As perguntas seguintes - *Are art and design teachers trained to use visual concepts in their teaching practice? If so, how?* – foram respondidas por cinco entrevistados. De acordo com três deles, os estudantes-professores recebem algum tipo de treinamento nesse sentido, o que inclui: falar sobre sua própria prática como professores; falar sobre seu próprio trabalho como artistas e designers; trabalhar com educadores de galerias para buscar meios de acessar os trabalhos de arte; introduzir modelos de discutir arte; pedir aos estudantes-professores que definam critérios de avaliação. Para dois sujeitos, este tipo de treinamento não acontece. Um deles afirmou que os conceitos visuais foram deixados de lado por volta de 1980; o outro disse que o programa no qual ele leciona não privilegia conceitos visuais.

6.3.3. Conhecimentos, habilidades e métodos para engajar os estudantes no diálogo com obras de arte

“In your view, what are the most important kinds of knowledge and skills students need to develop for actively engaging with artworks?” Essa pergunta foi feita para sete entrevistados. Como a Tabela 6.2 mostra, quatro sujeitos se referiram ao conhecimento de história e do contexto, um mencionou conhecimento de uma linguagem especializada e um comentou sobre as técnicas de produção. Com relação às habilidades mais importantes, quatro sujeitos citaram a confiança para falar, abertura e empatia; dois sujeitos referiram-se às habilidades de crítica. Familiaridade com trabalhos de arte, criatividade e habilidades práticas de produção foram mencionadas uma vez cada. É interessante observar que os Sujeitos 2, 4 e 7 se referiram apenas a uma habilidade e não mencionaram nenhum tipo de conhecimento.

Tabela 6.2 - Conhecimentos e habilidades para se engajar no diálogo com obras de arte

		1	2	3	4	5	6	7
Conhecimentos	história, contexto, códigos, convenções	x		x		x	x	
	linguagem especializada					x		
	processo de produção			x				
Habilidades	Confiança para falar, abertura, empatia		x	x	X	x		
	habilidades críticas	x					x	
	familiaridade com arte							x
	Criatividade					x		
	habilidades de produção						x	

Considerando os quatro sujeitos que defenderam o conhecimento de história e do contexto como importante para o diálogo com obras de arte, esse conhecimento foi estimado de modo diferente. Para dois sujeitos, conhecimento da história e do contexto, combinado com habilidades críticas, é fundamental.

Sujeito 1: *by engaging with historical dimensions - letters by the artist, what happens to be - they can see that their projections are their projections and not something emanating from the work. So, **real critical** engagement with history.*

Sujeito 6: *you have to have critical skills, contextual skills - that means knowledge about the context in which you're working so that you are not just naïf. You need to know the context, you need to understand what you are doing and articulate. And there's a difference, again, between being a primitive naïf and knowing or understanding. I think that is crucial.*

Outro sujeito considera que o conhecimento de história e do contexto, assim como uma linguagem especializada, permite uma experiência mais significativa, mas não é um pré-requisito para o diálogo com uma obra de arte. Citando o modelo de Rod Taylor, ele defende a importância de encorajar os estudantes a expressar seus sentimentos e pontos de vista – uma perspectiva partilhada por outros três sujeitos.

Sujeito 5: *the Rod Taylor model - content, form, process and mood - his theory was you needed no prior knowledge or experience to be able to engage, all you need is the questions and, ideally, the object, the art. (...) But clearly, you can engage at a deeper, as at a more meaningful level. The more specialist language you have, the more knowledge you have of art history, and different codes and conventions or some kind of temporal notion as well, of time: when the work was made, the context and what was happening in the world at that time. It is all going to enrich and deepen that experience. But I would say, as well as this knowledge of language and concepts you need some qualities as well. I think that you need qualities of openness, creativity, and confidence... some courage... not being afraid, just say what you think, what you see. The teachers need to help their students, say, 'Look, what is the evidence? Think, look. Say what you feel, it is not going to sound silly, it's not going to sound stupid if you say something about the artwork.'*

Os mesmos sete entrevistados responderam à pergunta “*in your perspective, what are the most effective means to help students actively engage with artworks?*” A Tabela 6.3 apresenta uma visão geral das respostas. Para seis sujeitos, o modo mais efetivo envolve um contato direto com arte, seja levando os estudantes para visitar galerias, encontrar artistas e designers, trabalhar com objetos originais ou com produtos da televisão. Cinco sujeitos comentaram sobre a importância de fazer os estudantes se sentirem confortáveis, dando a eles oportunidade de falar e domínio, ajudando-os a construir sua autoconfiança e a ser bem sucedidos. Quatro sujeitos afirmaram que uma estratégia chave é achar trabalhos que sejam relevantes para os estudantes. Para três sujeitos, dar oportunidade aos estudantes de produzir seus próprios trabalhos é importante porque dá acesso a diferentes tipos de conhecimento. Para um sujeito, o entusiasmo do professor é um ingrediente essencial para despertar o interesse das crianças.

Tabela 6.3 - Modos de ajudar os estudantes a se engajar no diálogo com obras de arte

	1	2	3	4	5	6	7
Experiência direta com obras de arte	X		x	x	x	x	x
Fazer os estudantes sentirem-se confortáveis	x	X		x	x	x	
Achar trabalho que seja relevante para os estudantes	x		x	x			x
Deixar que os estudantes produzam seu próprio trabalho de arte	x			x		x	
Interesse do professor no tema				x			

6.4. Discussão dos resultados

As entrevistas sugerem um cenário do ensino de arte e *design* na Inglaterra bem diferente do esperado. O primeiro ponto é que a apreciação de imagens e objetos não é uma prática consolidada. De modo geral, os entrevistados se mostraram céticos ao modo como os Estudos Críticos têm sido conduzidos na prática de sala de aula e todos concordam que a ênfase do ensino ainda é na produção de arte. O Sujeito 8 afirma:

'we are good at teaching art practice, we are not as good at teaching about art and the possibilities of education through art need to be developed much more. It is an old idea and it is a valid idea and the new curriculum encourages it, but is not always happening.

Segundo, a pressuposição de que os professores de arte e *design* ingleses dominam os conceitos visuais, de que estes seriam os mesmos que aparecem na Tabela 6.1 e que fizessem parte dos conteúdos discutidos na leitura de imagem se mostrou equivocada. Os conceitos visuais normalmente trabalhados na Inglaterra resumem-se a cinco elementos visuais – linha, forma, textura, tom e cor - e não incluem qualquer referência aos princípios de *design*. Se os professores de ensino secundário têm um domínio conceitual da linguagem visual e se recebem algum tipo de treinamento para utilizar os conceitos visuais nas atividades de apreciação é uma questão controversa.

Aparentemente, os conceitos visuais são usados principalmente no planejamento de atividades de produção de arte. Nas atividades de apreciação, a preocupação dominante é com a interpretação pessoal, de natureza subjetiva. Isso fica indicado pelas respostas dadas à pergunta sobre quais seriam as habilidades e conhecimentos necessários para responder a trabalhos de arte. A maior preocupação dos entrevistados foi no sentido de desenvolver a autoconfiança, a abertura

e a empatia dos estudantes em relação aos trabalhos de arte. Um número menor de entrevistados falou sobre conhecimentos de história, do contexto, da forma e de uma linguagem especializada, mas nenhum mencionou o desenvolvimento da percepção estética como um fator importante. As respostas sugerem haver um dualismo na prática de ensino de arte e design no ensino secundário inglês: os aspectos formais dominam a produção de arte, enquanto nas atividades de leitura de imagens há uma ênfase na subjetividade e no papel do leitor na construção de significado.

PARTE III

UMA FERRAMENTA SOCIOCULTURAL PARA ANALISAR O ENSINO DE ARTES VISUAIS

METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA

7.1. Participantes

Para determinar em que medida o processo de ensino-aprendizagem envolvido na apreciação e leitura de imagens e objetos desenvolveu um gênero de discurso, decidiu-se trabalhar com a educação não-formal. Essa decisão levou em conta as condições privilegiadas desse contexto em relação à escola formal, considerando carga horária, número de alunos por turma e recursos materiais. Tendo em vista a complexidade do tema tratado, considerou-se que dificuldades como turmas muito grandes, indisciplina ou problemas com equipamento e espaço seriam complicadores desnecessários. O objetivo era trabalhar com profissionais que tivessem formação específica em artes visuais, alguma experiência de ensino e que já tivessem incorporado a apreciação de imagens e objetos nas atividades didáticas.

Partindo desses critérios, foram convidadas três organizações não governamentais que se dedicam ao ensino de arte e dois museus de arte para participar da pesquisa. Duas dessas organizações têm um perfil similar: ambas atendem crianças e jovens de baixo poder econômico; funcionam como espaço complementar à escola; têm a arte como eixo estruturante das atividades educacionais; trabalham com artes plásticas; promovem visitas a museus e centros culturais. A terceira organização também atende jovens de baixo poder aquisitivo, mas com um propósito profissionalizante, e ensina cinema e vídeo.

Considerou-se interessante incluir essa terceira organização na pesquisa para entender se a apreciação de imagens no cinema e no vídeo apresenta similaridades ou divergências com a apreciação de imagens nas artes plásticas. Diante da proposta contemporânea de incluir diferentes mídias no ensino de artes, essa comparação podia trazer dados importantes para o campo. Com relação à questão do caráter profissionalizante, levou-se em conta o fato de outra organização que participa da pesquisa oferecer uma formação que prepara para o trabalho em artes plásticas, embora não tenha como objetivo a formação profissional. Os jovens dessa organização eventualmente realizam trabalhos remunerados de grafite e atualmente fazem parte de um grupo

de multiplicadores culturais. Por outro lado, a organização profissionalizante também tem uma preocupação com o desenvolvimento sócio-cultural dos seus educandos. Os dois museus oferecem serviços educativos regularmente e contam com uma equipe educativa fixa.

Os professores das organizações e os educadores de museus responderam a um questionário, que buscava identificar sua formação, experiência artística, experiência docente, referências teóricas e conceitos considerados importantes na leitura de imagens. Um segundo questionário buscava levantar o perfil dos educandos – faixa etária, escolaridade, nível econômico, conhecimento de arte, experiências anteriores em museus e centros culturais. Nas organizações, os próprios professores responderam ao segundo questionário; nos museus, essa tarefa coube ao responsável que acompanhava o grupo de visitantes. Apresentamos, a seguir, o perfil dos professores e educandos de cada instituição, para depois estabelecer um quadro comparativo geral entre eles. Todas as informações que pudessem identificar as instituições foram omitidas.

Organização 1

Criada em 2002, a Organização 1 atende atualmente cento e dez crianças e jovens em núcleos de artes plásticas, teatro e iniciação musical. Segundo um folder de divulgação, suas atividades oferecem a oportunidade de “aprender a ser, conviver, conhecer e fazer, valorizando o desenvolvimento da apreciação estética, o fazer arte e seu processo criativo dentro de uma visão multiculturalista”. Em 2006, quando foi feita a gravação, as aulas eram dadas em duas escolas públicas e em um centro comunitário. Seus educandos moram em favelas ou bairros de periferia, pertencem a famílias que ganham entre um e dois salários mínimos e estudam em escolas públicas. Todos os que participaram da pesquisa são negros ou mulatos.

A professora de artes que participou da pesquisa é uma das coordenadoras da organização. Sua formação inclui especialização *latu sensu* em arte-educação, licenciatura plena em artes plásticas, cursos de aperfeiçoamento em desenho, pintura e escultura e curso à distância de formação de arte-educadores. Artista plástica atuante, mostrou seus trabalhos em exposições individuais e coletivas em diversas cidades do país e do exterior e recebeu prêmios em salões nacionais. Além de dar aulas na organização desde sua fundação, é professora de um curso de licenciatura em artes plásticas há oito anos. Já deu aulas no ensino fundamental e no ensino

técnico. Também participou da aula um monitor da organização, que trabalha com grafite e na época estava no último semestre de um curso de licenciatura em artes plásticas.

Dos sete alunos que participaram da aula, cinco têm entre dezessete e vinte anos de idade e freqüentam a organização há três ou quatro anos, período no qual tiveram aulas de desenho, pintura e grafite, além de visitarem várias galerias e museus de arte. Também assistiram a shows e peças de teatro. Atualmente, fazem parte de um grupo de multiplicadores culturais. Eventualmente são convidados para grafitar em eventos ao vivo. Uma aluna desse grupo está cursando a licenciatura em artes plásticas. Os outros dois alunos, que são bem mais novos, tiveram uma participação reduzida na aula, sendo que eles praticamente não se manifestaram durante a leitura de imagens. Assim, foi considerada apenas a participação dos cinco estudantes mais velhos na análise dos dados.

Organização 2

A Organização 2 integra uma rede de centros educacionais localizados na periferia. No seu sítio eletrônico, informa que tem como objetivo “promover o pleno desenvolvimento do ser humano, comunitário e pessoal, por intermédio da educação sob todas as formas, contribuindo para a integração dos excluídos no exercício da cidadania e na participação dos benefícios socializados”. Há dez anos, o ensino de arte ocupa um lugar central nas atividades educativas que a Organização 2 oferece. Durante esse período, a organização promoveu anualmente uma Feira da Cultura, quando as famílias e a comunidade foram convidadas para assistir palestras e conhecer a produção de arte dos estudantes. Atualmente, recebe cento e setenta crianças e jovens em atividades de artes visuais, danças da cultura brasileira, música, informática, reforço escolar e roda de conversa.

A professora de artes que participou da pesquisa tem formação técnica em teatro, campo em que trabalhou como atriz e cenógrafa, e fez cursos de aperfeiçoamento com artistas e estudiosos de diferentes áreas artísticas (Antônio Nóbrega, Ilo Krugli, Regina Machado, Rodrigo Naves e Tomie Otake). Tem também grande experiência como docente: lecionou artes e teatro em diferentes escolas de ensino fundamental durante vinte anos, deu aula de contação de histórias e teatro de sombras no ensino médio por três anos, ministrou oficina de artes e teatro no ensino técnico por dez anos e atua na educação não-formal há dezesseis anos.

Vinte e quatro estudantes, com idade entre doze e quinze anos, participaram da pesquisa. Todos estudam em escolas públicas, cursando entre a quinta e a oitava séries do ensino fundamental. Durante os quatro anos, em média, que estão na organização, já participaram de oficinas de artes visuais, dança e percussão e visitaram vários centros culturais e museus de arte. Além da professora e dos estudantes, também participou da aula um monitor da organização.

Organização 3

Criada em 2003, a Organização 3 oferece dez cursos profissionalizantes voltados para o trabalho técnico em televisão e cinema. Todos os cursos incluem oficinas técnicas e de promoção do desenvolvimento sócio-cultural. Segundo informações contidas no seu sítio eletrônico, “o programa se baseia numa prática coletiva que, ao longo do ano, articula todas as oficinas na realização de diferentes produtos audiovisuais e coloca o jovem diante de desafios similares aos desafios do ambiente de trabalho. No final do curso, o aluno realiza um produto final que reúne os conhecimentos aprendidos e exercitados durante o ano”. O programa atende cento e cinquenta jovens por ano, tempo de duração dos cursos. Para participar, é preciso pertencer a uma família de baixa renda, ter entre dezessete e vinte anos e ter concluído o ensino fundamental.

O professor que participou da pesquisa é responsável pela oficina de assistência de direção e roteiro. Com formação em jornalismo, fez um curso de extensão em história do cinema e atualmente é mestrando em comunicação. Sua experiência com cinema inclui a direção de um curta, o roteiro de um outro curta e a assistência de direção de um documentário. Atua como professor da organização desde 2004 e essa é sua única experiência como docente.

Quinze jovens participaram da pesquisa, sendo que a gravação da aula foi feita no último mês de curso, o que significa que eles freqüentavam a organização há quase um ano. Durante esse período, tinham cursado as seguintes oficinas: história do cinema e televisão; desenvolvimento de projetos; história e cidade; mídias interativas; criatividade e expressão. Além disso, tinham visitado dois museus e ido algumas vezes ao cinema. Além do professor e dos estudantes, estava presente na sala um monitor, encarregado do funcionamento dos equipamentos.

Museu 1

A equipe educativa do Museu 1 realiza visitas monitoradas para visitantes e escolas de ensino básico. Acompanhamos três visitas guiadas ao museu, sendo que duas dessas visitas foram gravadas em áudio. Na primeira, foram gravadas apenas as atividades de leitura de obras. Na segunda, a visita foi gravada do início até quase o final – a gravação foi interrompida quando o grupo realizava atividades de pintura no ateliê. Considerando que as três visitas seguiram o mesmo roteiro e trabalharam basicamente os mesmos conteúdos, e levando em conta ainda o tempo de gravação e a idade dos visitantes, optou-se por analisar somente a segunda visita.

A educadora que guiou essa visita é formada em educação artística, fez cursos de aperfeiçoamento em história e filosofia da arte, foi monitora de uma exposição e trabalha como atriz e contadora de histórias. Sua experiência didática inclui dois anos de aulas de arte no ensino fundamental e um ano no ensino médio, além de três anos de atuação no setor educativo do museu.

Os dezesseis estudantes que participaram da visita cursavam a oitava série de uma escola pública. Esse grupo representava menos da metade da turma de trinta e cinco alunos. Segundo a professora de artes que acompanhava o grupo, ela só levava às visitas os alunos com bom comportamento. Também de acordo com a professora, esses estudantes já tinham trabalhado com aquarela, guache e óleo em sala de aula, feito releitura de obras, estudado diversos artistas nacionais e estrangeiros e visitado inúmeras exposições em museus e centros culturais. Provavelmente a professora estava se referindo ao seu trabalho com todas as turmas da escola, pois um estudante contou à educadora do museu que aquela era a primeira vez que a sua turma visitava um museu.

Museu 2

A equipe educativa do Museu 2 oferece visitas guiadas para escolas e visitantes. Apesar de termos acompanhado duas visitas, só foi possível gravar uma delas. Assim, a análise cobre somente esse material. Dois educadores do museu conduziram o grupo de visitantes. A educadora tem bacharelado em artes plásticas, é formada em um curso técnico de educadores brincantes e participou de seminários na área de educação e de ensino de artes. Seu trabalho de ateliê inclui *performance*, intervenção pública e pintura e foi mostrado em um salão de artes. Fez estágio na área de artes em escolas do ensino fundamental e médio e trabalhou como educadora social em

uma organização durante três anos. O educador fez curso de graduação em história e filosofia, curso técnico de artes dramáticas e curso de aperfeiçoamento em estética e arte contemporâneas. Apresentou trabalho de iniciação científica em dois seminários e participou como ator estudante da montagem de quatro peças teatrais. Trabalha com educação em museus e exposições há sete anos.

Os vinte estudantes que participaram da pesquisa freqüentam uma organização não governamental que desenvolve um trabalho de cunho educativo e social. Esses jovens pertencem a famílias de baixa renda, têm entre quinze e dezoito anos, cursam entre a oitava série e o primeiro ano do ensino médio, e estão na organização entre três meses e um ano. Alguns já conheciam esse museu, enquanto outros nunca tinham visitado um museu antes. A visita que acompanhamos era a primeira de uma série que o grupo iria fazer ao museu.

7.2. Comparação do perfil dos participantes da pesquisa

Uma visão geral dos dados dos professores das organizações e dos educadores de museus que participaram da pesquisa revela uma boa aproximação em relação aos critérios estabelecidos.

Tabela 7.1 - Formação dos professores e educadores

	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2	
					Edu. 1	Edu. 2
Pós-graduação	<i>Latu sensu</i> Arte-Educ.	—	Mestrando comunica//	—	—	—
Graduação	Educação Artística	—	Jornalis-mo	Educação Artística	Artes Plásticas	Filosofia História
Técnico	—	Teatro	—	—	Educador Brincante	Arte Dramática
Aperfeiçoamento	Desenho Pintura Escultura Ensino de arte	História da Arte Arte da Pintura	História do cinema	História da arte Arte e filosofia	Seminário: cultura e imaginário Ensino de arte	Estética e arte contemp.

A Tabela 7.1 mostra que três educadores têm formação em nível superior na área de artes plásticas, um na área de história e de filosofia e o professor da Organização 3, que trabalha com ensino de cinema e vídeo, é formado em jornalismo. A professora da Organização 2 não tem

curso superior, mas além do curso técnico em teatro, fez aulas com Antônio Nóbrega, Ilo Krugli, Regina Machado, Rodrigo Naves e Tomie Otake. Todos os participantes fizeram algum curso ou participaram de seminários ligados à área de arte e/ou ensino de arte.

Em relação à atuação como educadores, a Tabela 7.2 mostra que todos os participantes têm pelo menos três anos de experiência. Nesse quesito, destacam-se as professoras das Organizações 1 e 2, que dão aula há vinte anos, em diferentes contextos. Quanto à experiência na produção artística, a Tabela 7.3 revela que três participantes desenvolvem trabalhos de artes plásticas, um atua na área de cinema e dois na área de teatro. A professora da Organização 2 já atuou como atriz e cenógrafa, mas na data da pesquisa não estava envolvida com a produção de trabalhos de arte.

Tabela 7.2 - Experiência docente dos professores e educadores

	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2	
					Edu 1	Edu 2
Não-formal	20 anos	16 anos	3 anos	3 anos	3 anos	7 anos
Ensino fundamental	2 anos	20 anos	-	2 anos	1 ano (estágio)	-
Ensino médio	-	3 anos	-	1 ano	1 ano (estágio)	-
Ensino técnico	1 ano	10 anos	-	-	-	-
Ensino superior	8 anos	-	-	-	-	-

Tabela 7.3 - Experiência artística dos professores e educadores

	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2	
					Edu 1	Edu 2
Ateliê	x	-	-	-	x	-
Exposições coletivas	x	-	-	-	x	-
Exposições individuais	x	-	-	-	-	-
Outros	-	Teatro: atriz e cenógrafa	Cinema: diretor e roteirista	Teatro: atriz e contadora de histórias	-	Teatro: ator

A Tabela 7.4 mostra o perfil dos estudantes da pesquisa. Os cinco grupos de participantes são formados por estudantes de escolas públicas, com idade entre doze e vinte e um anos, cursando entre a quinta série do ensino fundamental e o ensino médio. Os estudantes das três organizações e do Museu 2 têm em comum o fato de pertencerem a famílias de baixo poder aquisitivo, enquanto os do Museu 1 têm renda familiar variada. Um ponto em comum com os jovens das três organizações é a familiaridade com o campo das artes, que se dá através das aulas e do hábito de freqüentar espaços culturais. Já para os grupos dos museus, esse contato não é tão comum: para a maior parte desses estudantes, era a primeira vez que visitavam uma exposição de artes.

Considerando todos os grupos, os jovens que freqüentam as organizações não governamentais 1 e 3 são os que apresentam o perfil mais parecido. Nos dois casos, são estudantes do ensino médio, com baixa renda e uma formação extensa em artes visuais. Na Organização 1, que trabalha com artes plásticas, além de quatro anos de curso, os jovens visitaram vários museus e exposições. Na Organização 3, que trabalha com cinema e vídeo, além de participar de oficinas técnicas com grande carga horária, os jovens visitaram dois museus e foram algumas vezes ao cinema.

Tabela 7.4 - Perfil dos estudantes

	ONG 1	ONG2	ONG3	Museu 1	Museu 2
Nº de participantes	5*	24	15	16	20
Idade	16 – 20	12-15	19-21	13-15	15-18
Escolaridade média	Ensino médio	5ª – 8ª	Ensino médio	8ª	8ª -1º
Renda média	Baixa renda	Baixa renda	Baixa renda	Variada	Baixa renda
Aulas de arte	Desenho Grafite Pintura Multiplicadores culturais	Artes visuais Dança Percussão	História do cinema e da tv História/ cidade Mídias interativas Criatividade/ expressão	Artes plásticas	-
Visitas a museus	Várias visitas	Várias visitas	2 visitas	1ª vez	1ª vez / outras

*Foram considerados apenas os cinco jovens que participaram efetivamente da conversa

7.3. Referências teóricas citadas por professores e educadores

O questionário da pesquisa incluía uma questão a respeito das referências eventualmente utilizadas pelos professores e educadores na sua prática educativa, pedindo que eles citassem, em ordem de importância, autores, trabalhos, fontes bibliográficas ou instituições. Nas Organizações 2 e 3 e no Museu 1, os educadores responderam o questionário imediatamente após a gravação das atividades. Na Organização 1, o questionário ainda não tinha sido montado na época do trabalho piloto. Assim, a professora enviou as respostas posteriormente, via correio eletrônico. No Museu 2, a coordenadora do setor educativo ponderou que uma posição institucional seria mais adequada e também enviou a resposta por correio eletrônico. A Tabela 7.5 apresenta as respostas de todos os participantes da pesquisa.

Tabela 7.5 - Referências teóricas dos professores e educadores*

Instituição	Autores citados em ordem de importância
Organização 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fayga Ostrower 2. Ana Mae (Imagem no EA, Conflitos e Acertos, Leitura no Subsolo) 3. Instituto Ayrton Senna 4. Viktor Lowenfeld 5. Mirian Celeste Martins 6. Bernardo Toro 7. Ivone Richter 8. Fernando Hernandez 9. Livros de artistas (Louise Borgeois, Paul Klee), exposições, vídeos 10. Livros relacionados com a cultura negra
Organização 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fayga Ostrower 2. Ana Mae Barbosa 3. Instituto Ayrton Senna
Organização 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ismail Xavier (Discurso cinematográfico) 2. Jean Claude Bernardet (O que é cinema) 3. Sergei Eisenstein (A forma do filme) 4. André Bazin (O que é o cinema?) 5. Leandro Saraiva & Newton Cannito (Manual de Roteiro)
Museu 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana Mae Barbosa 2. Parsons 3. Regina Machado e Rosa Iavelberg 4. Livros de história da arte – Gombrich, Hauser, Argan

*Continua na próxima página

Conclusão da Tabela 7.5 - Referências teóricas dos professores e educadores

Instituição	Autores citados em ordem de importância
Museu 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. John Dewey e a teoria da experiência; 2. Abigail Housen e os níveis de desenvolvimento estético 3. Ana Mae Barbosa e alfabetização visual 4. Metodologias da educação patrimonial 5. Paulo Freire 6. Anísio Teixeira 7. Eilean Hooper-Greenhil 8. Howard Gardner 9. Toby Jackson 10. Ações educativas referenciais em museus: Museu Lasar Segall, MAC/USP (décadas de 1980 e 1990), MAC/Niterói, Pinacoteca do Estado (décadas de 1970 e 1980). EUA: The Bronx Museum, Arts Institute of Chicago; Reino Unido: New Art Gallery Walsall, Nottingham Castle Museum, Tate Modern, Tyne and Wear Museum (Newcastle).

As respostas apontam para a especificidade da Organização 2, que trabalha com ensino de cinema e vídeo. Todas as cinco referências que o professor dessa organização citou dizem respeito ao campo do cinema; nenhuma delas aborda a educação. Nas outras quatro instituições, ao contrário, predominam referências específicas da arte-educação. Fora disso, a professora da Organização 1 citou livros de artistas, exposições e vídeos e livros sobre a cultura negra, e a educadora do Museu 1 mencionou livros de história da arte. Já a equipe do Museu 2 fez referência aos educadores Paulo Freire e Anísio Teixeira.

No campo do ensino de arte, o nome de Ana Mae Barbosa aparece em todas as listas. Nas Organizações 1 e 2, as professoras citaram em primeiro lugar Fayga Ostrower. Já os educadores dos dois museus se referiram às teorias do desenvolvimento estético de Michael Parsons e Abigail Housen. Nem Fayga Ostrower consta da lista dos museus, nem os dois pesquisadores americanos são citados nas organizações. Essa não coincidência provavelmente tem como principal motivo a diferença de gerações. As professoras das organizações têm entre dezesseis e vinte anos de experiência docente, enquanto os educadores do museu trabalham na área por sete a três anos.

Uma segunda questão colocada no questionário dizia respeito aos conceitos utilizados nas atividades de apreciação. A Tabela 7.6 apresenta as respostas de cada um. Infelizmente, a pergunta não foi bem formulada, pois deu margem a diferentes interpretações. Só os professores das Organizações 1 e 3 entenderam-na no sentido pretendido, listando os conceitos visuais que utilizam na análise formal de imagens e objetos.

Tabela 7.6 - Conceitos usados por professores e educadores nas atividades de apreciação

Organização 1	“Composição, perspectiva, técnica, textura, forma, pensamento (conceito, proposta do trabalho), intuição, estereótipo, linguagem pessoal”.
Organização 2	“O leitor de imagens é um aprendiz do ser crítico, sensível e criativo”.
Organização 3	“Composição de imagem (enquadramento); foco e profundidade de campo; ritmo e movimento (movimento de câmera e montagem); mise-em-scène (conceito de Bazin); cor, saturação, contraste”.
Museu 1	“Conceitos relacionados aos níveis de desenvolvimento estético, de Abigail Housen; Triângulo didático, pensado por Rosa Iavelberg; Metodologia triangular, Ana Mae; Estádios de desenvolvimento, Parsons”.
Museu 2	“Foco na leitura interpretativa da imagem, valorizando o repertório do observador. A construção de conhecimento sobre a imagem se estabelece por meio do diálogo . Exploração das imagens artísticas como representações , como linguagem e como construções imbuídas de intenções e sentidos específicos, passíveis de percepção crítica por parte do observador. A possibilidade de estimular a percepção crítica no observador busca não apenas a leitura de imagens artísticas, mas a leitura de imagens do cotidiano ”.

7.4. Procedimentos da coleta de dados

O primeiro contato foi com a Organização 1, durante a produção do projeto inicial de pesquisa. Já nessa etapa, as duas coordenadoras, que também são professoras da organização, aceitaram tomar parte na pesquisa. Como foi a primeira instituição contatada, optou-se por realizar aí um estudo piloto, que incluiu três encontros, nos dias 25, 26 e 28 de outubro de 2006. No primeiro encontro, a proposta atualizada do estudo foi apresentada para as coordenadoras, o perfil da organização, da professora e dos estudantes foi levantado e os horários e os procedimentos para a próxima visita ficaram acertados. Ficou combinado com a professora que o foco da aula seria a apreciação – fora isso, tudo o mais era decisão sua – tipo de imagens ou objetos a serem trabalhados, atividades, duração, métodos de apreciação, etc.

No segundo encontro, nos reunimos com a professora e os estudantes durante seu horário de aula, para apresentar o projeto de pesquisa. Eles se mostraram atentos e interessados. À medida que cada um lia em voz alta um item do projeto, discutimos o que era pesquisa, o que significava aprender a olhar, as idéias de Vygotsky sobre aprendizado, o conceito de gênero de discurso de Bakhtin, os objetivos e procedimentos da pesquisa. Quando chegaram dois estudantes retardatários, a estudante de licenciatura fez uma ótima síntese sobre o que tinha sido conversado

até então. A carta de consentimento, que enfatizava que a participação no estudo era voluntária, foi lida em voz alta. Os estudantes levaram a carta para casa, com a recomendação de que os interessados a levassem assinada na aula seguinte. Ao final da apresentação, todos puderam manipular os equipamentos de áudio e vídeo que seria utilizado para a gravação da aula. O terceiro encontro compreendeu a gravação da aula, que aconteceu no centro comunitário, entre dez e meia e meio dia de sábado.

Na Organização 2, o encontro com a coordenadora e a professora aconteceu em 5 de dezembro de 2006, quando as duas aceitaram o convite para participar da pesquisa. Acertamos datas e detalhes dos procedimentos por telefone. O segundo encontro, no dia 21 de março de 2007, concentrou todas as atividades: a explicação da pesquisa para os estudantes, a gravação da aula e as respostas da professora aos questionários. A apresentação da pesquisa começou às duas e quinze da tarde e durou cerca de quarenta e cinco minutos. A atividade seguiu os mesmos moldes do que aconteceu na Organização 1. À medida que cada estudante lia um item do projeto, os conceitos e procedimentos iam sendo explicados. Os estudantes permaneceram atentos e participativos. Depois da apresentação, a professora pediu aos estudantes que contassem sobre o “Plano da Casa”, o que foi feito com entusiasmo. A aula começou imediatamente após essa conversa.

Na Organização 3, o convite para o professor para participar da pesquisa foi feito em 9 de março de 2007. A coordenadora da organização, que tomou conhecimento da pesquisa através do professor e de uma carta de apresentação do projeto, autorizou a realização da pesquisa. A gravação da aula foi feita no dia 22 do mesmo mês, das oito e quarenta às dez e trinta da manhã. Como era o período de fechamento do curso, não houve tempo para apresentar a pesquisa para os estudantes. O professor apenas comunicou aos alunos sobre a pesquisa e a gravação.

No Museu 1, o primeiro encontro para falar sobre a pesquisa com a coordenadora do setor educativo aconteceu no dia 4 de setembro de 2006. Posteriormente, foi encaminhada uma carta ao conselho deliberativo do museu, que autorizou a participação na pesquisa. Para conhecer o roteiro de visitas guiadas, acompanhamos um grupo de estudantes no dia 14 de novembro de 2006. Conforme combinado com a coordenadora, voltamos ao museu para apresentar a pesquisa para a equipe de educadores no dia 12 de março de 2007. Essa apresentação teve um efeito positivo, pois permitiu uma aproximação com os educadores e criou um clima de confiança.

Uma primeira gravação foi feita no dia 14 de março do mesmo ano, durante a visita de um grupo de estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. A educadora do museu considerou a visita insatisfatória devido à agitação das crianças, e perguntou se haveria interesse em acompanhar uma outra visita. O convite pareceu interessante porque o outro grupo era formado por estudantes de oitava série, com idade mais próxima a dos participantes das organizações não governamentais. Assim, uma segunda visita foi gravada, no dia 20 do mesmo mês, com uma segunda educadora do museu. Na análise dos dados, somente essa segunda visita foi considerada porque a gravação ficou melhor e, como as duas visitas seguiram uma estrutura muito semelhante, se entendeu que a outra seria dispensável.

No Museu 2, o primeiro encontro com as coordenadoras do setor educativo para apresentar a pesquisa aconteceu em 18 de outubro de 2006. Devido aos compromissos da equipe do museu, a apresentação da pesquisa para o grupo de educadores foi posterior ao acompanhamento das visitas, no dia 23 de maio de 2007. Por um lado, o fato dessa conversa ter acontecido depois das visitas foi interessante, porque nesse momento a análise do material gravado já estava em curso e foi possível trocar algumas idéias com os educadores sobre os procedimentos envolvidos na leitura de imagens. Por outro lado, a falta de informação dos educadores sobre o projeto dificultou a coleta de dados. Das duas visitas que acompanhamos no museu, só tivemos permissão para gravar a primeira.

A gravação foi feita em quatorze de março de 2007, acompanhando dois educadores e um grupo de estudantes levado por uma organização não governamental. Essa visita foi a primeira de uma série que o mesmo grupo faria ao museu ao longo do ano. Entendendo que a dinâmica de uma visita única seria diferente, foi solicitado à coordenação do setor educativo para acompanhar um grupo que tivesse uma única visita agendada. Para essa segunda visita, marcada por telefone, encontramos com a educadora na entrada do museu, no dia 23 do mesmo mês. Como ela não estava a par do projeto da pesquisa, não quis autorizar a gravação, mas permitiu que acompanhássemos o grupo e tomássemos notas da conversa. Como esperado, as duas visitas foram completamente diferentes, tanto na dinâmica como nos temas tratados. No entanto, apenas as anotações não foram suficientes para aplicar a ferramenta da pesquisa.

Com exceção dessa última educadora do Museu 2, todos os outros profissionais envolvidos na pesquisa (professores e coordenadores das organizações e educadores e coordenadores do setor educativo dos museus) assinaram uma autorização permitindo a gravação

das atividades. Como mencionado anteriormente, os estudantes da Organização 1, onde foi realizado o estudo piloto, assinaram uma carta de consentimento, que explicava o caráter voluntário da participação. Nas outras aulas e visitas, como a gravação foi feita somente em áudio, não foi pedida a autorização dos estudantes.

7.5. Gravações e transcrições

O estudo piloto realizado na Organização 1 tinha como objetivo principal testar os procedimentos de gravação. Nessa ocasião, a gravação da aula foi feita em áudio e vídeo, com a câmera estacionada em um canto da sala e dois gravadores sobre a mesa. Nossa presença, ainda mais com a câmera de vídeo, deve ter interferido na dinâmica da aula, mas não é possível determinar em que medida isso aconteceu. Assim como no encontro anterior, quando da apresentação do projeto de pesquisa, os estudantes tiveram um comportamento muito tranquilo e participativo. Os cinco estudantes mais velhos responderam as questões levantadas pela professora e fizeram comentários e perguntas espontâneas. Os dois alunos mais novos falaram pouco e praticamente não tomaram parte na atividade de leitura de imagens. O monitor da organização, embora não tivesse sido informado sobre a pesquisa nem tivesse conhecimento sobre a proposta da aula, teve uma participação ativa na conversa. No início da aula, quando começou a identificar as imagens, foi advertido de maneira simpática pela professora. Em outras ocasiões, falou à vontade, introduzindo conteúdos, dando exemplos e contando casos.

Em nenhum momento aconteceram conversas paralelas e somente em raras ocasiões houve sobreposição de vozes. Esse respeito pela fala do outro, aliado ao fato de serem poucas pessoas na sala, facilitou enormemente o trabalho de transcrição das gravações. Por outro lado, houve longas pausas durante a aula e a professora comentou algumas vezes que a câmera estava deixando os alunos envergonhados. Em uma dessas ocasiões, um aluno observou que não era esse o caso, apenas não havia nada para falar. As duas coisas podem ter acontecido: por um lado, a câmera pode ter provocado certa inibição, por outro lado, talvez os estudantes realmente não tivessem o que dizer face a determinadas perguntas, uma vez que não se fizeram de rogados para defender seus pontos de vista em outras ocasiões. Por via das dúvidas, se optou por dispensar a câmera e trabalhar somente com a gravação em áudio dali por diante.

Na Organização 2, a gravação foi feita com apenas um gravador digital, que a professora usou preso a um colar. Nossa presença parece não ter afetado o comportamento dos estudantes, que não demonstraram nenhum tipo de constrangimento. A apresentação da pesquisa imediatamente antes da aula não foi uma boa estratégia, pois os estudantes ficaram cansados. Talvez por isso, ou por uma característica própria da dinâmica entre a turma e a professora, a aula foi adquirindo um aspecto tumultuado, especialmente no final. Os estudantes responderam de uma só vez a maior parte das perguntas, dificultando muito o entendimento das falas, mesmo durante a aula. A professora chamou atenção da turma cinco vezes a esse respeito, mas sem sucesso. A sobreposição de vozes impediu a transcrição da fala dos alunos em alguns trechos da gravação. Não houve problemas para transcrever a fala da professora. O monitor fez apenas duas contribuições pontuais, que também foram registradas na gravação.

Na Organização 3, a gravação também foi feita com um gravador digital preso a um colar usado pelo professor. A aula transcorreu em grande ordem. Os estudantes estiveram atentos, responderam e fizeram perguntas. A gravação das falas do professor ficou muito clara. Quanto às falas dos alunos, tivemos problemas para transcrever algumas frases, mas nada que prejudicasse a compreensão do diálogo. O monitor se limitou à operação dos equipamentos, e não teve nenhuma participação na conversa da aula.

No Museu 1, a gravação também foi feita com um gravador digital preso a um colar usado pela educadora. A visita transcorreu sem problemas de disciplina e o fato dos estudantes terem sido “pré-selecionados” pode ter contribuído para tanto (conforme mencionado, a professora responsável pelo grupo só permitia a participação dos estudantes com bom comportamento nas excursões que organizava). Na maior parte do tempo, os estudantes falaram um de cada vez. No final da visita, houve alguns momentos de sobreposição de vozes. A transcrição dos diálogos foi facilitada porque a educadora tinha o hábito de repetir cada resposta dada pelos estudantes.

No Museu 2, a gravação foi feita com dois gravadores analógicos, que carregamos na mão durante uma parte do percurso no museu e foram colocados no chão no período em que o grupo permaneceu sentado em uma sala de exposição. Em parte por causa da qualidade inferior do aparelho, se comparado com o modelo digital, em parte por causa da distância maior em relação aos educadores, e também devido à quantidade de ruído, houve problemas para transcrever o início da visita, quando os educadores conduziram uma discussão rápida sobre uma obra de arte exposta na entrada do museu. O percurso até o banheiro, quando o grupo se dividiu

em rapazes e moças, não foi gravado. Sendo assim, só foi registrada a parte da visita em que o grupo permaneceu reunido em uma sala de exposição.

O comportamento dos estudantes foi variado: aqueles que já tinham visitado o museu e conheciam os educadores estavam bastante à vontade, enquanto alguns que estavam ali pela primeira vez pareciam um pouco inibidos. Mas houve interesse e a conversa fluiu sem interrupções. Em alguns trechos mais de um estudante falou de uma vez, dificultando a compreensão, mas as falas dos educadores aparecem bem nítidas na gravação, e a não ser em um ou outro caso, foi possível transcrever também a fala dos estudantes.

Todas as aulas e entrevistas foram integralmente transcritas. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:133) chamam atenção para o fato de que a própria transcrição constitui um ato de interpretação dos dados verbais, na medida em que implica selecionar e congelar no tempo os aspectos da interação que interessam ao pesquisador. Um outro ponto a considerar refere-se ao caráter multimodal do discurso oral, o qual é acompanhado por gestos, movimentos corporais, pausas, mudanças na direção do olhar e nas expressões faciais, mudanças de tom e altura da voz e outros aspectos que desempenham um papel importante na produção de significados.

Apesar de reconhecerem o caráter multimodal do discurso na sala de aula, Eduardo Mortimer e Phil Scott optaram por não registrar os aspectos que acompanham a fala no trabalho em que utilizam a ferramenta para analisar episódios de aula. Nesta pesquisa, a transcrição também se restringe aos dados da fala, inclusive porque a maior parte dos dados foi coletada apenas em áudio. Para realizar a transcrição, foi usada uma versão simplificada das “Normas para Transcrição”, definidas pelo Projeto de Estudos da Norma Lingüística Urbana Culta – NURC (Prete 2003:13-14), apresentadas na Tabela 7.7. Os nomes dos estudantes que aparecem nas transcrições foram trocados.

Tabela 7.7 - Normas para Transcrição*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Picasso... () Guignard
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	O estilo (tem a ver) com a identidade né?
Truncamento	/	alguém lembra quando era/ quando foi o golpe?

*Continua na próxima página

Conclusão da Tabela 7.7 - Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Entonação enfática	Maiúscula	que eu MAL tive tempo de... de comentar agora...
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::: podendo aumentar para :::::: ou mais	É um pouqui:::nho... prá lá... lembra da cultura africana?
Interrogação	?	como é que muda?
Qualquer pausa	...	olha... pessoal... um de cada vez
Comentários descritivos do transcritor	[minúscula]	E esse aqui? [tira a imagem do quadro e segura]
Superposição	//	Professor: que é o Má// Estudante: //tem o de terno// Professor: //que é o Mário Lago...
Indicação de que a fala foi interrompida	(...)	(...) eu fiz questão de pegar exemplos do cinema brasileiro (...)

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá
3. Não se indica o ponto de exclamação.
4. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

7.6. Comparação das atividades de fruição e leitura de imagens

Como esperado, cada instituição desenvolveu uma dinâmica própria para trabalhar com a fruição e leitura de imagens. De início, é preciso considerar as diferenças entre uma aula e uma visita a museu. Nas organizações, os estudantes permaneceram acomodados na sala e todo o tempo da aula pode ser considerado “útil”, excetuando aquele gasto com a arrumação dos equipamentos (na Organização 2, um retro-projetor; na Organização 3, aparelhos de televisão e vídeo). Nos museus, além dos eventuais atrasos na chegada dos grupos, há uma série de atividades incluídas no tempo da visita – recepção aos visitantes, recomendações sobre comportamento, guardar os pertences, ir ao banheiro, beber água. Isso fora o tempo gasto com deslocamentos de um lugar para o outro, sempre considerável por se tratar de vários jovens

andando juntos em um lugar desconhecido com muitas coisas para ver. Entretanto, as diferenças existem mesmo se comparamos em separado o grupo de organizações e o grupo de museus. A Tabela 7.8 dá uma idéia da variação de duração das atividades e do número de obras trabalhadas.

Considerando as organizações, temos casos bastante distintos. Na Organização 1 e na Organização 2, as professoras gastaram um tempo significativo da aula com atividades introdutórias. Na Organização 1, essas atividades duraram cerca de trinta minutos (um terço do tempo de aula) e incluíram: 1) criação de histórias sobre as imagens; 2) explicação sobre a importância do tema retratado nas imagens; 3) discussão sobre que imagens eram arte; 4) conversa sobre os autores e a procedência das imagens; 5) eleição de duas imagens para a leitura. Além disso, houve a preparação para um trabalho de ateliê no final da aula. Na Organização 2, a atividade de introdução durou quarenta e dois minutos (mais da metade da aula) e abordou a história da arte, discutindo características do movimento artístico a que as imagens pertenciam. Na Organização 3, o professor fez uma introdução de apenas três minutos, para comunicar a realização da pesquisa e apresentar o plano de aula, e gastou outros três minutos no final da aula, discutindo o andamento dos projetos dos alunos. O restante do tempo foi gasto na análise de três filmes, sendo que todas as informações foram inseridas ao longo da discussão das obras.

Tabela 7.8 - Duração da aula/visita, duração da leitura e quantidade de obras

	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
Duração Aula/Visita	1h30min	1h09min	2h	1h40min	1h*
Duração das leituras	46min	27min	1h54min	33min	25min
Duração da leitura da 1ª obra	39min	10min	1h17min	23min	-
Número de leitura de conj. de obras	-	-	-	-	3
Número de leitura de obras individuais	2	4	3	2	1

*Tempo estimado.

Em relação aos museus, também houve variação. O Museu 1 ofereceu uma atividade de introdução, quando a educadora falou sobre a história do museu e a biografia do artista que seria o tema da visita. No fim da leitura da primeira obra, os estudantes fizeram um *croqui*, e no final da visita, uma atividade de pintura. Um ponto em comum com as organizações é o fato de a

primeira leitura ser muito mais extensa do que as outras, como se pode ver no Quadro 7. Os números mostram também que o tempo gasto na leitura varia bastante: de dez a trinta e nove minutos para imagens fixas, alcançando uma hora e dezessete minutos para a apreciação de um filme.

No Museu 2, a visita deveria ter durado duas horas, mas foi encurtada porque o grupo se atrasou para chegar ao museu. Por causa desse atraso, a atividade de produção que estava prevista para acontecer no final da visita foi adiada para a próxima visita do grupo. Os educadores trataram os conteúdos relativos à história e ao funcionamento do museu no início da visita, no próprio espaço expositivo. Uma característica distintiva da leitura de imagens nesse museu foi a abordagem das obras em grupo, em vez da leitura de obras específicas. Os educadores trataram de características e valores comuns presentes em diferentes obras. Apenas uma vez se detiveram mais demoradamente na discussão de uma única obra. Daí a dificuldade de determinar quanto tempo foi gasto com a leitura de obras específicas.

Essa diversidade de propostas de leitura de imagem trouxe alguns dilemas na hora de analisar os dados. A princípio, se pensou em considerar apenas a leitura propriamente dita, descartando as outras atividades que faziam parte da aula ou da visita. No entanto, ao estudar o material, ficou entendido que a discussão prévia de assuntos relativos às imagens constituía uma forma de organizar a leitura das imagens e, portanto, deveria ser incluída na análise. Dessa forma, ficaram de fora apenas as atividades de produção de imagens, realizadas pela Organização 1 e pelo Museu 1. Em ambos os casos, a gravação foi interrompida logo após os educadores darem instruções sobre os procedimentos, no momento em que os estudantes começaram a trabalhar.

A FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS

Eduardo Mortimer e Phil Scott (2002, 2003) construíram uma ferramenta para analisar e planejar o ensino a partir da teoria sociocultural e da observação detalhada de várias aulas de ciências. Sua pesquisa tem como foco a forma como os significados e os entendimentos são desenvolvidos no contexto da sala de aula, tema que vem atraindo a atenção de diversos estudiosos. Na base dessa abordagem está a perspectiva de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, segundo a qual toda aprendizagem se origina em situações sociais e envolve a passagem do plano social para o individual, em um processo de internalização.

Para Vygotsky, conversando as pessoas apresentam as idéias que já têm e conhecem idéias novas, apresentadas por outras pessoas. Nesse processo, cada participante compara suas idéias com as que estão sendo apresentadas no plano social. Se as idéias novas são congruentes com as que ele ou ela já possui, então a aprendizagem progride bem. Idéias conflitantes requerem mais esforço, pois as tensões precisam ser resolvidas para que haja internalização. De todo modo, a aprendizagem envolve sempre dois fatores: o diálogo entre diferentes idéias e um passo individual de construção de significado.

Outras referências importantes na concepção da ferramenta são as idéias de Bakhtin sobre a natureza dialógica do pensamento e sobre a existência de diferentes gêneros de discurso. Bakhtin define *gênero de discurso* como o conjunto de tipos relativamente estáveis de enunciados desenvolvidos dentro de cada esfera na qual a linguagem é usada (2003:262). Assim, o modo de um físico falar sobre a estrutura de materiais cerâmicos pertence a um gênero de discurso, enquanto o modo de um ceramista falar do mesmo tipo de material pertence a outro gênero.

Nessa perspectiva, a ciência pode ser vista como o modo específico de falar e pensar sobre o mundo natural desenvolvido pela comunidade científica. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:12) propõem que aprender ciências envolve ser introduzido aos conceitos, convenções, leis, teorias, princípios e modos de trabalho utilizados pela comunidade científica. James Wertsch (1991:93-118, citado por Mortimer e Scott, 2003:13) sugere que cada linguagem, ou gênero de

discurso, pode ser considerado como um instrumento para falar e conhecer o mundo. Assim, cada disciplina do currículo – geografia, história, ou qualquer outra – constituiria uma linguagem. À medida que um indivíduo ganha competência em várias linguagens, ele pode lançar mão da que for mais apropriada para lidar com uma determinada situação.

Além das linguagens de cada campo do conhecimento, existe também a linguagem social cotidiana, na qual estamos imersos desde o nascimento. Ao enfatizar determinados aspectos e representá-los de determinadas formas, a linguagem cotidiana exerce uma poderosa influência sobre nossa visão do mundo. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:13) apontam que muitas das visões referidas na literatura de ensino de ciências como “concepções alternativas” ou mesmo “concepções errôneas” fazem parte da linguagem cotidiana, à qual pertencem os conceitos que Vygotsky chama de informais ou espontâneos. Para os dois autores, a onipresença da linguagem cotidiana deixa claro que o conjunto de conceitos formais das ciências naturais é que constitui a perspectiva alternativa – e não o contrário.

Sendo assim, não se trata de substituir a linguagem cotidiana pela científica, mas sim de fornecer um modo alternativo de falar e pensar o mundo natural. Para Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:17), um entendimento maduro da ciência escolar envolve: 1) habilidade de transitar de modo confiante entre as visões cotidiana e da ciência; 2) entender as similaridades e diferenças entre as duas; e 3) ser capaz de usar cada uma conforme as demandas da situação.

Os autores distinguem a linguagem da ciência e a linguagem do ensino de ciências. Segundo Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:14), o ensino de ciências tem sua própria história de desenvolvimento e está sujeito a pressões sociais e políticas bem diferentes daquelas da ciência profissional. Por isso, constitui um gênero de discurso específico. É exatamente esse gênero o foco da ferramenta, a qual fornece um conjunto integrado de instrumentos para analisar e caracterizar os diferentes modos de ação do professor na atividade de conduzir a conversa científica para favorecer o aprendizado dos estudantes. A ferramenta proposta é baseada em cinco aspectos inter-relacionados, conforme apresentado na Tabela 8.1.

Tabela 8.1 - A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados em salas de aula de ciências*

Aspectos da Análise	
i. Focos do ensino	1. Intenções do professor 2. Conteúdo
ii. Abordagem	3. Abordagem comunicativa
iii. Ações	4. Padrões de interação 5. Intervenções do professor

*Retirado de Mortimer e Scott (2002:285)

8.1. Adaptação da ferramenta para o ensino de artes visuais

A proposta de adaptar a ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott para o ensino de artes visuais constituiu um grande desafio. Uma primeira dificuldade que encontramos refere-se à organização dos dados. Por onde começar? Qual dos cinco aspectos da ferramenta deve ser considerado primeiro? Os autores utilizam a ferramenta para analisar em detalhe duas seqüências de aulas, divididas em vários episódios - mas o texto mostra o resultado desse trabalho, e não o processo de análise. Para entender o que é um episódio, recorreremos ao livro de Jay Lemke, *Talking science: Language, learning and values* (1990), que define métodos e critérios de análise do discurso usado na sala de aula de ciências.

De acordo com Jay Lemke (1990:2), uma aula é uma atividade social, e como tal, apresenta um padrão de organização. Além de ter um começo e um fim, geralmente é composta por uma seqüência de eventos específicos, que tendem a se apresentar em uma determinada ordem. Assim como em um jogo de salão ou em um julgamento, os participantes precisam compartilhar uma idéia sobre o que está acontecendo, quais as opções para o que vai acontecer em seguida, e quem deve fazer o quê. Jay Lemke (1990:49) chama de “estrutura de atividade” (*activity structure*) essa seqüência de opções previsíveis sobre quem vai falar ou fazer o quê. Segundo esse autor, em um determinado instante, normalmente ocorre apenas um tipo de estrutura de atividade na sala de aula. As transições de um tipo de estrutura para outro geralmente são indicadas por pausas longas, palavras de sinalização, como “o.k.” e “agora”, ou por meta-discurso. Isso significa que a estrutura de uma aula, como um todo, é basicamente episódica. O limite entre um episódio e outro pode ser detectado pela mudança no tipo de atividade ou pela mudança de tópico.

Ainda de acordo com Jay Lemke (1990:50), nem sempre esses dois critérios coincidem. Algumas vezes a estrutura da atividade se mantém, enquanto o tópico muda ou então o contrário. Entretanto, é possível detectar o limite entre episódios a partir da observação do comportamento dos estudantes e do professor. Os primeiros podem mudar de postura, virar a página do caderno ou do livro, olhar pela janela, etc. O professor pode fazer uma pausa, escrever alguma coisa no quadro, dar uma olhada nas suas notas, advertir os estudantes, e então começar um novo episódio com “o.k.” ou “agora”.

Considerando que Eduardo Mortimer e Phil Scott aplicam a ferramenta para analisar seqüências de episódios, decidimos que o primeiro passo para analisar os dados deveria ser dividir o material transcrito em episódios. Para tanto, seria necessário identificar as estruturas de atividade e os tópicos presentes nas atividades educativas que constituem nosso material de pesquisa. Quanto aos tópicos, Leonor Fávero afirma que a natureza linear da linguagem verbal permite a divisão de um texto escrito ou falado em tópicos, de acordo com o conteúdo do que está sendo falado. Assim, o tópico discursivo “é antes de tudo uma questão de conteúdo” (Fávero, 2003:45). Com relação às estruturas de atividades, tomamos como base uma lista de estruturas de atividades características da sala de aula de ciências, apresentadas por Jay Lemke no Apêndice A do seu livro (1990:215-18).

Esse autor classifica as estruturas em seis tipos: 1) *Atividades Pré-Lição*: antes de o professor começar a aula, podem acontecer diferentes atividades, que incluem conversas entre estudantes e entre o professor e um grupo de estudantes e preparativos como copiar recados do quadro, arrumar o material em cima da carteira, etc.; 2) *Começando*: envolve tentativas verbais e não verbais do professor para começar a aula e a subsequente criação de um foco comum de atenção; 3) *Atividades Preliminares*: podem assumir vários formatos, como revisão do conteúdo dado na aula anterior, uso de narrativa ou demonstração para motivar os estudantes a respeito do tema principal da aula, instruções a respeito de trabalhos em andamento, correção do para-casa, etc.; 4) *Atividade de Diagnóstico*: por meio de perguntas ou exercícios, o professor procura identificar o que os estudantes sabem ou pensam sobre o tópico que vai introduzir; 5) *Atividades da Lição Principal*: referem-se ao novo tópico da aula, e podem assumir várias formas, como aula expositiva, demonstração, debate, apresentação de filmes ou slides, trabalhos individuais ou em grupo, etc.; 6) *Intervalos*: envolvem situações especiais, como interrupções, confrontos entre

o professor e um ou mais estudantes e intervalos entre as atividades, quando não há um foco comum de atenção.

No contexto da educação não formal em artes, muitas atividades listadas por Jay Lemke não aparecem. Visitas a museus têm uma dinâmica própria, em que várias das situações comuns à sala de aula, como chamada, testes ou trabalho no quadro estão absolutamente fora de questão. Mas mesmo na sala de aula das organizações não governamentais que pesquisamos, essas e outras atividades não apareceram. Mesmo assim, foi possível classificar quase todas as atividades em um dos seis tipos definidos por Jay Lemke. As exceções dizem respeito ao fechamento das aulas e visitas, cujas características nos levaram a identificar como um tipo específico de estrutura de atividade, que chamamos de *Encerrando*. Encaixam-se nesse tipo explicações sobre como o assunto será retomado na próxima aula ou visita, atividades rápidas que servirão de gancho para introduzir novos conteúdos na próxima aula, conversas sobre projetos em andamento, despedidas e agradecimentos.

Com o material das aulas e visitas organizado em episódios, foi possível pensar na aplicação da ferramenta. No entanto, à medida que trabalhamos com os diferentes aspectos da ferramenta, outras questões apareceram. Por exemplo, na análise das Intenções do professor, detectamos a ocorrência de diferentes intenções nos episódios mais longos. Por isso, trabalhamos com a noção de sub-episódio, definidos a partir da mudança de intenção do professor dentro de um mesmo episódio.

8.2. Os cinco aspectos da ferramenta

8.2.1. Intenções do professor

Partindo da perspectiva de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizado, Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:17) afirmam que todo e qualquer ensino de ciências necessariamente envolve três partes fundamentais, nas quais o professor precisa: 1º) tornar disponíveis as idéias científicas no plano da sala de aula; 2º) ajudar os estudantes a entender e internalizar essas idéias; e 3º) ajudar os estudantes a aplicar essas idéias, gradualmente entregando a eles a responsabilidade pelo seu uso. Tomadas juntas, essas três partes configuram uma espécie de *performance* pública no plano de sala de aula.

Segundo os autores, essa *performance* é dirigida ou encenada pelo professor, que planeja o roteiro e lidera os movimentos entre as várias atividades da lição. Geralmente dura uma seqüência de aulas, e nesse tempo os papéis dos professores e estudantes mudam. Algumas vezes o professor é o centro das atenções, outras vezes ele encoraja os estudantes a tomar parte na *performance*, e ainda em outras ele ocupa um papel secundário – por exemplo, quando os estudantes trabalham em grupos. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:18) enfatizam que o objetivo central dessa *performance* é tornar disponível para o estudante, e ajudá-lo a internalizar, o ponto de vista científico – ou a ‘estória científica’. Os dois autores definem o termo ‘estória científica’ como uma espécie de estória dos fenômenos naturais, contada em termos das idéias e convenções que constituem a linguagem da ciência escolar.

Na primeira parte do processo de ensino, que envolve introduzir e desenvolver a estória científica, o professor deve se preocupar com o modo como os estudantes estão construindo seu entendimento, com as coisas que eles dizem na sala de aula e com os conhecimentos cotidianos que eles possuem sobre o assunto. O desafio para o professor é desenvolver linhas de argumento convincentes para interagir dialogicamente com as idéias que os estudantes já têm. Para Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:19), esses argumentos podem envolver a colocação de perguntas-chave, que vão ao coração das dúvidas dos estudantes, o uso de analogias ou a construção de conflitos conceituais, de modo a confrontar diferentes pontos de vista.

A segunda parte do processo de ensinar refere-se aos modos como o professor pode agir para ajudar os estudantes a construir significado para os conceitos científicos e ganhar confiança e domínio no seu uso. O papel do professor nessa etapa da aprendizagem é dar suporte ao progresso do estudante na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). A ZDP é o conceito desenvolvido por Vygostky (1978, citado por Mortimer e Scott 2003:20;127-129) que marca a diferença entre o que um aprendiz pode alcançar sozinho e o que pode alcançar com ajuda. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:20) chamam a atenção para a importância das intervenções do professor para ajudar a internalização serem feitas ao longo da aula. Não se trata de introduzir a estória científica e *depois* ajudar os estudantes a entendê-la. Os dois autores consideram que o contínuo monitoramento do entendimento dos estudantes e a resposta a esse entendimento constituem uma tarefa central do professor.

A terceira e última parte da *performance* consiste em o professor criar oportunidades para os estudantes experimentarem e praticarem as idéias científicas, de modo que consigam se

apropriar delas. Inicialmente, os estudantes trabalham com situações e problemas familiares e à medida que ganham competência e confiança, podem lidar com contextos novos. A idéia de entregar aos estudantes a responsabilidade para aplicar seus conhecimentos deriva do conceito de desenvolvimento de Vygostky, segundo o qual a aprendizagem passa de uma fase de performance assistida para uma segunda fase, em que pode prescindir dessa assistência (Mortimer e Scott, 2003:21).

Com base nesse esquema geral do processo de ensino-aprendizagem e nas suas experiências com a observação e pesquisa de aulas de ciência, Eduardo Mortimer e Phil Scott definem seis tipos de intenção do professor: 1) criar um problema; 2) explorar a visão dos estudantes; 3) introduzir e desenvolver a estória científica; 4) dar suporte à internalização; 5) ajudar os estudantes a aplicar a visão científica, transferindo para eles a responsabilidade por esse uso; e 6) sustentar o desenvolvimento da estória científica. A idéia dos autores não é prover uma receita de como ensinar – eles advertem que o processo de ensinar e aprender raramente segue esse padrão pré-ordenado (2003:28). O objetivo, com essa lista, é ter uma referência para identificar qual propósito o professor pretende atingir em determinada fase de uma lição.

Essa lista de intenções se aproxima do percurso para o ensino da leitura de obras de arte sugerido por George Geahigan e das preocupações de Teresinha Franz, apresentadas nas páginas 112-113 deste trabalho. Os dois autores abordam a importância de o professor conhecer as concepções iniciais dos estudantes para criar situações de ensino que desafiem suas intuições e conhecimentos informais. Ambos entendem que é do professor a responsabilidade de introduzir os conhecimentos do campo da arte e de apresentar esses conhecimentos de modo que os estudantes possam integrá-los ao que já sabem. O modo como George Geahigan defende a atuação do professor, atuando ora como facilitador, ora como autoridade, ora como mentor e guia também aparece na ferramenta. Levando em conta esse paralelismo entre a visão do ensino de ciências de Eduardo Mortimer e Phil Scott e as propostas de George Geahigan e Teresinha Franz para o ensino da apreciação de imagens, efetuamos uma adaptação bastante direta das intenções do professor propostas pela ferramenta. A Tabela 8.2 mostra esta adaptação.

Tabela 8.2 - Intenções do professor*

Intenções do professor	Foco
Criar um problema	Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, no desenvolvimento inicial da ‘estória artística’.
Explorar a visão dos estudantes	Elicitar e explorar as visões e entendimentos dos estudantes sobre conceitos específicos.
Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’	Disponibilizar as idéias artísticas (conceitos visuais ou icônicos, teorias estéticas, informações sobre história da arte, informações sobre o contexto de produção da obra) no plano da sala de aula
Guiar os estudantes no trabalho com as idéias artísticas e dar suporte no processo de internalização	Dar oportunidade aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias artísticas, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Ao mesmo tempo, dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas idéias.
Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas e na expansão do seu uso, transferindo progressivamente a responsabilidade por esse uso	Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias artísticas ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes a responsabilidade pelo uso dessas idéias.
Manter a narrativa: sustentar o desenvolvimento da ‘estória artística’	Prover comentários sobre o desenrolar da ‘estória artística’, de modo a ajudar os estudantes a seguir seu desenvolvimento e a entender suas relações com o currículo de artes como um todo.

*Adaptado de Mortimer e Scott (2002:286).

Basicamente, o que fizemos foi substituir os termos ‘estória científica’ por ‘estória artística’ e ‘idéias científicas’ por ‘idéias artísticas’. Adaptando as definições de Eduardo Mortimer e Phil Scott para o campo da ciência, estamos usando o termo ‘estória artística’ para designar uma espécie de estória dos fenômenos artísticos, contada em termos das idéias e convenções usadas no ensino de artes. Por ‘idéias artísticas’ entendemos os conteúdos do conjunto de disciplinas que informam o campo das artes – estética, crítica, história, sociologia, antropologia, etc., etc..

8.2.2. Conteúdo

A ferramenta contempla apenas os conteúdos relativos à ‘estória científica’ que está sendo ensinada. Embora Eduardo Mortimer e Phil Scott (2002:286) afirmem que conteúdos relacionados a aspectos procedimentais, a questões organizacionais e de disciplina e ao manejo de classe sejam importantes no trabalho do professor, sua análise não trata destes aspectos. Os

dois autores (2003:29) estruturaram a ferramenta com base em três dimensões do conteúdo: 1) cotidiano x científico: permite identificar que tipo de linguagem está sendo utilizado em determinado momento da aula, se a linguagem social cotidiana ou a linguagem da ciência escolar; 2) descrição, explicação e generalização: de acordo com os autores, essas são as três categorias fundamentais do discurso da ciência escolar; e 3) empírico x teórico: permite distinguir, por exemplo, uma descrição empírica de uma descrição teórica.

A adaptação da dimensão “conteúdo científico x conteúdo cotidiano” para as atividades educativas de apreciação de imagens e objetos envolve polêmica, como se pode depreender pelas metodologias apresentadas no Capítulo 5 deste trabalho. De um lado, as propostas de Edmund Feldman, Rod Taylor, John Bowden, Philip Yenawine e Abigail Housen enfatizam a capacidade de um observador iniciante construir sua interpretação, independente de qualquer conhecimento do campo da arte. John Bowden chega a afirmar que opiniões sobre um trabalho de arte são apenas opiniões e o julgamento de um iniciante é tão válido como o de um experto; Philip Yenawine defende que a ajuda de um experto mais atrapalha do que contribui. Do outro lado, Cheryl Meszaros classifica interpretações baseadas somente em intuição e experiência pessoal como “qualquer coisa vale”. Junto com Leslie Cunliffe, Alison Bancroft, George Geahigan e Teresinha Franz, forma um grupo de autores que defendem a importância de problematizar as concepções intuitivas de observadores iniciantes e introduzir conhecimentos do campo da arte para a construção de interpretações significativas. Portanto, a dimensão do conteúdo “artístico x cotidiano” constituiu um critério de análise fundamental para entender que tipo de visão orienta o trabalho do professor de arte.

A adaptação da segunda dimensão do conteúdo, referente às categorias fundamentais do discurso envolvido nas atividades educativas de apreciação de imagens e objetos, envolve menos controvérsia. O modelo de apreciação de Edmund Feldman trabalha com quatro categorias: descrição, análise formal, interpretação e julgamento. O modelo de Robert Ott compreende cinco categorias: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando, sendo que a última se refere à atividade de produção de um trabalho de arte. “Fundamentando” envolve conhecimentos da história e da crítica de arte apresentados pelo educador. A inclusão dessa categoria é interessante porque contempla a preocupação dos autores que defendem a importância de introduzir conteúdos do campo da arte nas atividades de apreciação. Além disso, a análise dos dados revelou um grande número de conteúdos que se enquadram nessa categoria, como, por

exemplo: características da arte *Pop*, as diferentes fases de um artista, etc. Assim, trabalhamos com cinco categorias fundamentais do discurso usado nas atividades educativas de apreciação: explicação, descrição, análise formal, interpretação e julgamento.

A terceira dimensão proposta pelos autores da ferramenta diz respeito aos conteúdos empíricos e teóricos, uma distinção que não faz sentido nas atividades educativas de apreciação e leitura. Em vez disso, interessa descobrir que aspectos da experiência estética os educadores privilegiam. Os *aestheticgrams* de Boyd White mapeiam a experiência estética em três componentes: o observador, o objeto e o contexto. O roteiro de Rod Taylor trabalha com quatro abordagens: conteúdo, forma, processo e atmosfera. O roteiro de John Bowden com seis tipos de julgamento: arbitrário, habilidade/técnica, materiais, expressivo, linguagem visual e contextual. O Diagnóstico de Perfil (*Diagnostic Profile*), usado para avaliar textos sobre obras de arte escritos por estudantes, classifica os conteúdos em quatro categorias: formal (compreende também os aspectos técnicos), descritiva, interpretativa e histórica (Stavropoulos, 1996:94).

Três categorias se sobrepõem nestes sistemas: formal, técnica e histórica/contextual. Analisando os dados coletados na pesquisa, identificamos um número significativo de conteúdos que se enquadrava em outras duas categorias. A primeira, que designamos “subjéitiva”, corresponde à dimensão do observador, proposta por Boyd White, e à categoria “atmosfera”, de Rod Taylor. A segunda é a categoria “descritiva”, usada no Diagnóstico de Perfil. A análise dos dados apontou ainda a necessidade de incluir a categoria “cotidiana”, para situar os conteúdos embasados nos conhecimentos cotidianos. E, finalmente, a categoria técnica foi subdividida em três tipos: técnica relacionada à produção de imagens e objetos, conceitual e museológica. No total, portanto, para analisar esta dimensão do conteúdo, que chamamos de “viés disciplinar”, trabalhamos com seis categorias: cotidiana, subjéitiva, descritiva, técnica, formal e histórica.

A combinação das cinco categorias do discurso usado nas atividades de apreciação de imagens e objetos com os componentes disciplinares do conteúdo deu origem a quinze categorias, conforme se pode ver na Tabela 8.3 (a definição de cada categoria aparece em seguida). O propósito de combinar estas duas dimensões do conteúdo é identificar que tipo de “curadoria educativa” cada participante da pesquisa utilizou. Este termo, usado por Luiz Guilherme Vergara (citado em Martins, 2005:125), implica tanto a escolha das imagens que serão trabalhadas, como o enfoque privilegiado pelo educador: que tipo de conteúdo ele explora, que temática elege, que recortes e ênfases adota.

Tabela 8.3 - Dimensões do conteúdo

Categorias do discurso		Viés disciplinar	
Explicação	Cotidiana	Cotidiano	Explicação cotidiana
	museológica		Subjetivo
	Técnica	Julgamento subjetivo	
	conceitual	Descritivo	Descrição temática
	histórica		Interpretação descritiva
	formal	Técnico	Explicação museológica
Descrição	Temática		Explicação conceitual
	formal		Explicação técnica
Análise Formal		Formal	Explicação formal
Interpretação	subjetiva		Descrição formal
	descritiva		Análise formal
	histórica		Interpretação formal
	formal		Julgamento formal
Julgamento	Subjetivo	Histórico	Explicação histórica
	formal		Interpretação histórica

Explicação cotidiana = explicar conceito ou técnica fazendo referência às experiências de vida e aos conhecimentos dos estudantes.

Explicação museológica = explicar a formação do acervo, as funções e o funcionamento de um museu.

Explicação técnica = explicar procedimentos técnicos envolvidos na produção de imagens.

Explicação conceitual = explicar o significado de um termo.

Explicação histórica = explicar o contexto social, econômico e/ou político de produção de uma obra ou de um movimento artístico, a biografia e as características da obra de um artista.

Explicação formal = explicar conceito, movimento artístico ou característica da obra de um artista com base em uma Análise Formal (ver definição a seguir).

Descrição temática = identificar elementos de uma imagem estática (personagens, objetos, cenários, acontecimentos) ou fazer uma sinopse de um filme.

Descrição formal = identificar elementos visuais (linha, forma, volume, espaço, cor, luz e sombra).

Análise formal = estabelecer relações de composição (proporção, contraste, semelhança, ritmo, tensão, movimento, etc.).

Interpretação subjetiva = construir um significado para a imagem baseado em opinião ou impressão pessoal.

Interpretação descritiva = construir um significado para a imagem com base na descrição de seus elementos temáticos (personagens, objetos, cenários, acontecimentos) ou visuais (cor, luz e sombra, linha, forma, volume, espaço).

Interpretação histórica = construir um significado para a imagem com base em dados do seu contexto de produção ou informações sobre o autor e sua obra.

Interpretação formal = construir um significado para a imagem com base em uma análise formal. Nesse tipo de interpretação, o significado é função das relações de contraste e semelhança, ritmo, proporção, tensão, movimento, etc.

Julgamento subjetivo = avaliar uma imagem ou trabalho com base em gosto pessoal.

Julgamento formal = avaliar uma imagem ou trabalho com base em critérios formais.

A definição das categorias revela tendências: a explicação cotidiana, como o próprio nome indica, compreende conteúdos cotidianos. As dimensões técnica e histórica, por sua vez, *tendem* a compreender conteúdos artísticos. Por outro lado, é dentro destas dimensões que as concepções errôneas aparecem com maior nitidez. Enquanto uma interpretação subjetiva pode parecer mais ou menos plausível, uma interpretação que relaciona fatos históricos desconexos não deixa dúvidas quanto à sua inadequação. Um exemplo disso é a afirmação de que Picasso teria se inspirado nos hieróglifos egípcios para pintar o quadro “Mulher no Espelho”. Na dimensão técnica, o erro fica ainda mais claro: a explicação de que as fotos do crachá e da carteirinha de estudante são auto-retratos, apesar de terem sido tiradas por outra pessoa, é obviamente errônea. Mesmo contendo equívocos, estas duas explicações foram classificadas, respectivamente, como “interpretação histórica” e “explicação técnica”, uma vez que ambas se encaixam nas definições correspondentes. Isso significa que as categorias de leitura de imagem que estabelecemos não contemplam critérios de qualidade ou veracidade. Estão aí reunidos alguns conteúdos sofisticados, outros muito simples, assim como os equivocados ou pouco críveis.

8.2.3. *Abordagem Comunicativa*

O conceito de abordagem comunicativa é central na ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott, pois fornece uma perspectiva sobre o modo como o professor trabalha com seus estudantes para desenvolver os conteúdos de ciências. Trata-se de identificar a alternância dos turnos de fala, bem como se o professor leva em consideração as idéias apresentadas pelos estudantes (2004:33). Para formatar esse aspecto da ferramenta, os dois autores abordam duas dimensões - discurso “dialógico” ou “de autoridade”, discurso “interativo” ou “não-interativo”.

Ressalvando que todo enunciado, pela sua própria natureza, tem uma dimensão dialógica, Eduardo Mortimer e Phil Scott (2004:122) definem discurso autoritário como aquele em que o *propósito* do professor é focar a completa atenção dos estudantes em apenas *um* significado. Como regra geral, esse significado corresponde ao discurso científico escolar que está sendo construído. Nas artes, a dimensão de autoridade envolve questões mais complexas do que no campo científico. Tanto é assim, que parece pouco provável ouvir afirmações como as que se seguem de um professor de ciências na sala de aula:

tenta... se errar não tem problema nenhum... não tem problema errar, não errar... nem tem isso de certo e errado não (Professora da Organização 1)

o que é legal é quem colocou defender né? porque daí a gente pode argumentar senão a gente vai ficar no chute aqui... fica é:: não:: sim:: alguém quer defender essa idéia? (Professora da Organização 2).

alguém acha que eu tô viajando na maionese? [7seg] bem... DADO o silêncio eu vou entender que vocês acham que sim (Professor da Organização 3).

tem que investigar... cada um vai ter a sua leitura... não tem uma... ele não deixou nenhuma anotação a esse respeito... é mais identificar a obra e ir fazendo essa leitura... dentro dessa obra o que isso pode significar mesmo... agora... não tem essa explicação fechada (Educadora Museu 1).

As falas acima apontam para duas questões caras ao contexto contemporâneo: o papel ativo do leitor na construção do significado e a possibilidade de múltiplas interpretações de um texto. Para Michael Parsons (2001:8), o fato de haver diferentes contextos que podem ser relevantes para um trabalho de arte implica um espaço considerável para diferentes e bem fundadas interpretações, e elas não se excluem necessariamente umas às outras. No ensino de artes visuais, a consciência sobre essas questões tem levado a uma supervalorização das idéias e experiências dos estudantes. Como discutido anteriormente, alguns autores chegam a afirmar que o ponto de vista de um experto pode atrapalhar a busca de significados pelos iniciantes. Paralelamente, há os que criticam essa postura, defendendo o papel fundamental que um experto

generoso e articulado ocupa nas atividades educativas de apreciação de imagens e objetos. Para Michèle Gellerau, conciliar o discurso de autoridade com o discurso dialógico é um grande desafio para os educadores de museus. Assim, o fato de a ferramenta contemplar esta dimensão do discurso é muito valioso para estudar o ensino de artes visuais.

A segunda dimensão da abordagem comunicativa da ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott diz respeito ao discurso interativo e não-interativo (2003:38). O primeiro ocorre com a participação de mais de uma pessoa, e o segundo com uma única pessoa. Os dois autores não definem os parâmetros para identificar até que ponto uma fala precisa se estender para ser definida como não-interativa. Eles dão como melhor exemplo de abordagem não interativa a aula expositiva. Nessa pesquisa, consideramos como não-interativos os enunciados mais longos, com duração em torno de um minuto ou mais.

Combinando as duas dimensões citadas, Eduardo Mortimer e Phil Scott propõem quatro classes de abordagem comunicativa. Transcrevemos, a seguir, as definições de cada classe (Mortimer e Scott, 2002:288) e fornecemos exemplos retirados do material analisado para ilustrar cada uma.

“Interativo/dialógico = professor e estudantes exploram idéias, formulam perguntas autênticas e oferecem, consideram e trabalham diferentes pontos de vista”. No trecho a seguir, a professora e os estudantes da Organização 1 discutem que aspectos de uma imagem correspondem às características da obra de Tarsila do Amaral.

PROFESSORA: por que cê acha que é Tarsila?

RONALD: sei lá... () acho que tem... tem uma identidade sei lá

CRIS: porque ela gosta de desenhar negros

PROFESSORA: porque ela gosta de desenhar negros... é... pode ser uma referência

ESTUDANTE: ()

FABRÍCIO 2: não... o estilo o traço dela é diferente

PROFESSORA: ah?

FABRÍCIO 2: o estilo dela é diferente

PROFESSORA: o estilo dela é diferente? por que? o que que é estilo diferente Fabrício?

FABRÍCIO 2: o estilo (tem a ver) com a identidade né? só que na arte ()//

DANIELA: //o dela é mais infantil

PROFESSORA: //mas o que que você classifica/ o dela é mais o que Dani? infantil?

FABRÍCIO 2: não é muito detalhista assim não

DANIELA: é... tipo...

PROFESSORA: a pintura dela não é muito detalhista

DANIELA: é... fugindo assim do... do realismo assim

PROFESSORA: ah... e quando foge do realismo é infantil?

“Não-interativo/dialógico = o professor reconsidera, na sua fala, vários pontos de vista, destacando similaridades e diferenças”. No exemplo que se segue, o professor da Organização 3 constrói uma Interpretação Histórica de *Terra em Transe*, afirmando que a intenção de Glauber Rocha com o filme era defender a luta armada. Ao mesmo tempo em que apresenta o ponto de vista do diretor, enfatiza que outras leituras são possíveis, e que os estudantes podem discordar dessa perspectiva. Ele leva adiante a possibilidade de diferentes posições ao explicar o contexto da época, quando aponta que dentro da esquerda, alguns eram partidários da luta armada, coisa que a classe média brasileira não apoiava.

PROFESSOR: (...) eu não tô dizendo que eu concordo com o Glauber... que ele tá certo... eu tô dizendo que era isso... o ponto dele era esse... vocês podem também contra-atacar e dizer não... mas peraí... então essa cena toda é um pouco pra mostrar isso que... o povo é/ seria despolitizado... porque no fundo no fundo... o que o Glauber tá propondo com esse filme é a luta armada... né... ele fica o tempo todo falando da morte... a morte... aí ele fala... “minha morte não como temor mas como FÉ”... né? e... como é que é... que ele diz aí? que quando o... o cara ver o seu irmão morto isso vai insuflá-lo né? como se o povo... é... como se a população um dia percebesse que é uma guerra... e que... sei lá... o vizinho foi torturado... daí ele vai resolver... ah... preciso resolver isso vai pegar em armas e vai pra... tomar o poder na... na... bala... era uma possibilidade da esquerda... toda a esquerda pensava ass/ né... alguns eram partidários de pegar em armas outros não... só que... a classe média na verdade... a população de forma geral nunca apoiou a luta armada né... e esses caras nunca conseguiram fazer nada além de ser perseguidos e... conseguiu uma ou outra coisa... como seqüestrar o embaixador americano né... cês sabem essa história né? é a história do “Que é isso companheiro?” é o livro do Gabeira... que virou filme... (...)

“Interativo/de autoridade = o professor geralmente conduz os estudantes por meio de uma seqüência de perguntas e respostas, com o objetivo de chegar a um ponto de vista específico”. No trecho a seguir, os dois educadores do Museu 2 encadeiam uma série de perguntas para construir uma “explicação museológica”. Os educadores controlam quem pode ou não responder e, nas duas últimas perguntas, nomeiam os jovens que já tinham visitado o museu e, portanto, estavam aptos a dar as respostas que serviam aos seus propósitos.

EDUCADORA: (...) pensando nisso de quem será que é o museu? quem é dono disso daqui? o Edson não pode responder

EDUCADOR: o Edson... a Ana Paula... quem veio da outra vez também já sabe

EDUCADORA: quem que manda aqui no pedaço?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: isso... é a gente... então por que que eu não posso levar pra casa? se é meu também?

ESTUDANTE: (é pra todo mundo)

EDUCADORA: é pra todo mundo... se não você também não vai poder ver... é seu também... né? tem que ficar num lugar comum... e é por isso... aí o Edson e a Ana aí podem ajudar... e é por isso que a gente tem que preservar... e não pode tocar... não é Edson? por que?

EDSON: porque senão pode danificar

EDUCADORA: danifiCAR manCHAR ou queBRAR... né? a gente que já é mais jovem adulto tal... não tanto mas as crianças né? vêm aqui tropeçam numa obra ou... põem um chiclete lá na obra qualquer coisa... e aí vai pra onde Edson?

EDSON: vai... restaurar

EDUCADORA: vai pro restauro... a gente fala que é o hospital das obras né? o pronto socorro lá... (...)

“Não-interativo/de autoridade = professor apresenta um ponto de vista específico”. No exemplo que se segue, a educadora do Museu 1 dá uma Explicação técnica sobre o processo de produção do artista, sem interagir com os estudantes.

EDUCADORA: o que que é esse processo do artista? ele começa com aquela idéia inicial cheia de de... do conteúdo que tá... que ele sente necessidade de elaborar na obra... então ele vai colocar... todos os elementos é... principais que ele seleciona... só que ele percebe que se ele quer dar a idéia de uma família mais pobre ele tem que simplificar algumas coisas... ele vai selecionando o que ele prefere né? que a obra final fique parecendo mais com o que? aí ele vai tirando.. ou pondo... nesse caso ele tirou... simplificando o vaso... mas agregou colocando incluindo uma janela... né? então a gente percebe que esse vai acabar se aproximando um pouco mais desses elementos aqui... só que olha só que SIMPLES que é esse desenho... depois desse desenho simples ele chega nessa obra final muito mais elaborada né? com LUZ sombra perspectiva e tudo mais... [essa fala = 1min10seg]

8.2.4. Padrões de interação

O quarto aspecto da ferramenta envolve padrões de interação que emergem na medida em que o professor e os estudantes alternam turnos de fala. Eduardo Mortimer e Phil Scott (2002:288; 2003:40) trabalham com dois tipos básicos de padrão de interação: I-R-A (Iniciação do professor; Resposta do aluno; Avaliação do professor) e I-R-F-R (Iniciação do professor; Resposta do aluno; Feedback do professor; Resposta do aluno). Jay Lemke (1990: 52) propõe

vários outros padrões de interação. Estudando as transcrições dos dados, identificamos cinco padrões: I-R-A e I-R-F-R, “Questionamento de estudante” e “Construção conjunta” (propostos por Jay Lemke) e uma variação do padrão I-R-A. Apresentamos, a seguir, definições e exemplos de cada padrão de interação utilizado na análise dos dados.

I-R-F-R (Iniciação do professor; Resposta do aluno; Feedback do professor; Resposta do aluno). De acordo com Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:42), o feedback do professor pode assumir diferentes formatos e funções: 1) o professor repete a resposta do aluno para sustentar a interação; 2) o professor elabora a resposta do aluno; ou 3) o professor pede para o aluno elaborar mais sua resposta. Diferente do padrão triádico, em que o professor busca uma resposta correta para levar adiante um determinado argumento, o padrão I-R-F-R permite ao professor explorar as idéias dos estudantes. No exemplo a seguir, a educadora do Museu 1 repete cada resposta dada por um jovem e em seguida formula uma nova pergunta, pedindo mais detalhes ou uma justificativa.

EDUCADORA: esse homem de chapéu... vocês acham que todos eles são da mesma família? ou não?

JOVEM: eu acho que não

EDUCADORA: o que que diferencia um do outro que eu identifico que não sejam da mesma família?

JOVEM: ()

EDUCADORA: esse aqui é o que? fala

JOVEM: ()

EDUCADORA: ele é mais moreno... ela é mais branca?

JOVEM: eu acho que é tudo parente

EDUCADORA: tudo parente... por que?

JOVEM: ()

EDUCADORA: ah... se é visita como que ela vai dormir no sofá

I-R-A (Iniciação do professor; Resposta do aluno; Avaliação do professor). Nesse padrão triádico, a avaliação não é opcional, mas uma característica principal – o professor exerce um papel de autoridade, aprovando as respostas que são úteis para o desenvolvimento de um tema específico. O diálogo que se segue ocorreu durante a correção do exercício feito em grupo na Organização 2. Nesse caso, ao contrário dos exemplos do ensino de ciências comentados por Jay Lemke (1990:5-19) a professora aceita as respostas coletivas ou simultâneas, sem uma preocupação maior em nomear um estudante específico para responder cada pergunta.

PROFESSORA: ele foi amigo de Leonardo da Vinci?
ESTUDANTES: não [em coro]
PROFESSORA: e por que cês acham que não?
ESTUDANTE: porque quando ele nasceu Leonardo já tinha morrido
PROFESSORA: século treze quatorze né gente? Andy Warhol século vinte
ESTUDANTES: [comentários paralelos]
PROFESSORA: todo mundo concorda que eles não foram amigos?
ESTUDANTES: concorda [em coro]
PROFESSORA: eles se conheceram?
ESTUDANTES: sim //não//não
PROFESSORA: por que que eles não se conheceram?
ESTUDANTE: porque//
ESTUDANTE: //eram de séculos diferentes

I – R – E = (Iniciação do professor; Resposta do aluno; Explicação do professor). Esse padrão é uma variação do I-R-A. Assim como neste caso, a pergunta do professor é meramente retórica, pois ele sabe a resposta. No entanto, diferente do padrão I-R-A, em que o professor espera uma resposta específica, necessária para desenvolver ou enfatizar um tema, no padrão I-R-E a resposta do aluno não interessa muito, porque ele não tem conhecimento ou dados suficientes para desenvolver a questão. Então, independente de o aluno acertar ou errar, o professor vai responder a sua própria pergunta, dando uma longa explicação. Trata-se, portanto, de uma estratégia, usada de modo inconsciente ou não, para camuflar um monólogo. No exemplo a seguir, a educadora do Museu 1 adota este padrão.

EDUCADORA: (...) e NESsa época... com essa idade... ele já fazia um desenho assim... com essas características... cês acham que é um desenho bom? legal?
ESTUDANTE: (muito bom)
EDUCADORA: muito bom?
ESTUDANTE: (parece uma foto)
EDUCADORA: parece uma foto... porque ele tem o domínio da técnica... o que quer dizer isso? que ele domina como fazer a luz... como fazer a sombra... cada detalhe desse rosto... a gente tem até uma idéia de que é uma senhora... que não é um jovem... por conta desse domínio todo... aí ele percebe então que ele tem vocação pra coisa... que ele gosta de desenvolver... e treinar... e tal.. e desenhar bastante... então o que ele vai fazer? quando ele percebe isso?
ESTUDANTE: (vai trabalhar)

EDUCADORA: é né? ele vai... ele vai estudar antes de trabalhar... então ele vai estudar (...) primeiro... na Academia de Belas Artes... então aqui tá o (artista)... com os colegas... e tem uns modelos aqui oh... em gesso... um esqueleto... pra que que serve isso... será?

ESTUDANTE: (pra pintura)

EDUCADORA: é... pra pintura... como molde pra pintura? porque esses esqueletos ficam lá... esse modelo em gesso... pro (artista)... e todos os outros colegas conseguem desenhar a partir daquele modelo... pra ter noção total da forma... como é o corpo por dentro... como é o corpo por fora... relação do ombro... com o braço com a... perna... com o tronco.. pra conhecer todas essas proporções... dominar... tudo isso... então... nessa época... a academia obrigava ele a fazer bem... bem perfeita a realidade... então se ele tá vendo uma perna desse tamanho igualzinho ele tinha que fazer... idêntico no papel... ele tinha que fazer uma cópia do que ele tivesse vendo... mas (o artista)... mesmo sendo obrigado... ele fazia dessa maneira aqui... que que cês acham? que tá próximo do real... que tem algumas diferenças... como que tá essa pincelada?

Questionamento de estudante: Nesse padrão de interação, o estudante toma a iniciativa e seleciona o tema da pergunta. Jay Lemke (1990:52) aponta que não se trata de uma simples inversão no meio de uma conversa dominada pelo professor. Esse seria o caso em que um estudante faz uma pergunta, o professor responde e retorna ao tema principal. No Questionamento de Estudante, acontece de os estudantes entenderem a resposta do professor à primeira pergunta como um convite para fazer outras perguntas, que foram se acumulando até aquele ponto. Então, a primeira pergunta é seguida por uma segunda e, frequentemente, por uma terceira e mesmo uma quarta. O diálogo a seguir apresenta a primeira de uma série de três perguntas que os estudantes fizeram aos educadores do Museu 2.

ESTUDANTE: será que posso colocar aqui? um retrato?

EDUCADORA: será que já pode colocar?

ESTUDANTE: tem um processo... né?

EDUCADORA: ah?

ESTUDANTE: tem que passar por um processo

EDUCADORA: que processo cês imaginam que acontece com a obra antes de chegar aqui... no museu? que que cês acham? quem que cês acham que avalia? quem faz esse processo... pra obra chegar aqui?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: basta eu pintar um retrato ou ele e a gente por aqui trazer pro museu e... vão expor? eu acho que esse é um profissional como qualquer outro né? então o Zanine sei lá... porque ele é conhecido... tem que ter um trabalho... né? aí de vida... todo um percurso pra depois ser reconhecido... né? ganhar prêmios e tal... pra chegar num museu também... não é verdade? uma obra pode ser comPRAda pelo museu... né? se ela considera essa obra importante

Construção conjunta = estudantes e professores constroem as relações semânticas de modo conjunto, completando ou estendendo as frases um do outro (Lemke 1990:104). Na Organização 3, o professor e um estudante se revezaram na construção da sinopse de um filme.

PROFESSOR: tá... mas o que acontece no filme mesmo? o que que a gente vê no filme? porque é todo confuso né? isso todo mundo concorda... () vai e volta... o jeito que ele CORta é muito esquisito né... porque ele corta no meio das ações

ESTUDANTE: ah... eles tão no meio de uma discussão... de uma decisão política lá... quem tá no poder quem... não dá pra saber quem... quem é... quer dizer... dá dá pra saber pelo discurso né?

PROFESSOR: é... é o José Lewgoy né? o... como é que é nome do personagem? ah... eu vou lembrar péra lá... Vieira... Governador Vieira

ESTUDANTE: aí chega o... o Paulo né?

PROFESSOR: é o Paulo... que é o Jardel Filho

ESTUDANTE: e já quer...né... ele já quer fazer um movimento mais... extremo assim... e... o Lewgoy tá... considerando o que... o Paulo queria fazer né?

PROFESSOR: é... diz que não... que isso é demais... e ele abre mão do poder né? ele renuncia... essa cena é a renúncia do Vieira né? que ele tá ditando aquela carta explicando porque vai renunciar... o Paulo chega... e diz não... cê não pode fazer isso... tá traindo todo mundo... daí o Paulo vai embora... depois que ele sai o que acontece? é fácil... ele é

ESTUDANTE: assassinado

PROFESSOR: ele é morto né? pelos polici/ alguém tem dúvida que ele morreu? pode tá morrendo?

8.2.5. Intervenções do professor

O quinto aspecto da ferramenta especifica as formas de intervenção pedagógica dos professores. Segundo Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003:42), disponibilizar as idéias científicas na sala de aula requer muito mais do que apenas explicar um fenômeno do ponto de vista científico, de modo direto e sem ambigüidades. A lista de intervenções proposta pelos autores tem como base um esquema classificatório que Phil Scott desenvolveu, por meio da observação e análise detalhadas da fala do professor em diferentes salas de aula de ciências. Os autores consultaram também a literatura nessa área, em particular Edwards e Merce e Lemke (1987 e 1990, citados em Mortimer e Scott 2003:45).

Referindo-se ao ensino de ciências, Jay Lemke levanta dois pontos que são interessantes para pensar o ensino de artes: 1º) uma característica importante do diálogo da sala de aula de ciências é que relacionamentos semânticos chave são repetidos várias vezes durante a aula (1990:15); 2º) para que os estudantes sejam capazes de construir os significados essenciais

usando suas próprias palavras, ao invés de repetirem frases prontas como papagaios, é importante que o professor diga a mesma coisa de modos diferentes (1990: 91). Esses dois pontos estão contemplados na ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott.

A Tabela 8.4 apresenta uma síntese das intervenções do professor proposta pela ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott, com uma única substituição: onde constava “estória científica”, aparece “estória artística”. Nossa proposta é verificar em que medida estas intervenções aparecem no ensino de artes.

Tabela 8.4 - Intervenções do professor*

Intervenção do professor	Foco	Ação – o professor
1. Dá forma aos significados	Explorar as idéias dos estudantes	Introduz um termo novo; parafrasea uma resposta do estudante; mostra a diferença entre dois significados.
2. Seleciona significados	Trabalhar os significados no desenvolvimento da estória artística	Considera a resposta do estudante na sua fala; ignora a resposta de um estudante.
3. Marca significados chaves		Repete um enunciado; pede ao estudante que repita um enunciado; estabelece uma sequência I-R-A com um estudante para confirmar uma idéia; usa um tom de voz particular para realçar partes do enunciado.
4. Compartilha significados	Tornar os significados disponíveis para todos os estudantes da classe	Repete a idéia de um estudante para toda a classe; pede a um estudante que repita um enunciado para a classe; compartilha resultados dos diferentes grupos com toda a classe; pede aos estudantes que organizem suas idéias ou dados de uma pesquisa para relatarem para toda a classe.
5. Checa o entendimento dos estudantes	Verificar que significados os estudantes atribuem em situações específicas	Pede a um estudante que explique melhor sua idéia; solicita aos estudantes que escrevam suas explicações; verifica se há consenso da classe sobre determinados significados.
6. Revê o progresso da estória artística	Recapitular e antecipar significados	Sintetiza os resultados de um trabalho; recapitula as atividades de uma aula anterior, revê o progresso no desenvolvimento da estória artística até então.

- Adaptado de Mortimer e Scott, 2002:289.

8.3. Integração dos cinco aspectos da ferramenta

A integração dos cinco aspectos da ferramenta relaciona-se com duas características marcantes identificadas nas seqüências de ensino analisadas por Eduardo Mortimer e Phil Scott (2003). A primeira característica diz respeito a uma transformação progressiva no *conteúdo* do discurso, que parte das idéias dos estudantes e segue em direção a uma visão científica. O que acontece, nesse percurso, é uma re-contextualização do discurso, na medida em que o professor guia a visão cotidiana dos estudantes, baseada no ‘aqui e agora’, para uma regra geral, aplicável a qualquer situação. Segundo os autores, como a generalização é um dos pontos chave do conhecimento científico, é provável que qualquer abordagem de ensino de ciências que tenha início com as idéias dos estudantes envolva um tipo similar de transformação do conteúdo (2003:67).

A segunda característica diz respeito a um padrão de mudanças na *abordagem comunicativa*. Na medida em que a seqüência de ensino progride, a abordagem passa por um ciclo que se repete e, para cada etapa desse ciclo, corresponde um padrão de atividades (2002:301):

1. Abordagem interativa/dialógica: a professora e os estudantes (ou os estudantes em grupos) interagem para *discutir* idéias relevantes para o desenvolvimento da estória científica.
2. Abordagem interativa/de autoridade: a professora intervém junto aos alunos para *trabalhar* alguns aspectos do conteúdo, com o objetivo de desenvolver a estória científica (por meio de dar forma/selecionar/marcar idéias chaves).
3. Abordagem não-interativa/de autoridade: a professora intervém para *rever* o progresso no desenvolvimento da história científica, sintetizando os pontos chave e antecipando os próximos passos.

Para Eduardo Mortimer e Phil Scott, esse ciclo do discurso, construído em torno das etapas repetidas de *discutir/trabalhar/rever*, constitui um ‘ritmo de ensino’ capaz de promover a aprendizagem no contexto da sala de aula. O movimento entre discurso dialógico e de autoridade constitui um fator fundamental nesse processo. Uma premissa básica desse argumento é que o processo de entendimento é dialógico por natureza. Segundo Voloshinov (1973:102, citado por Mortimer e Scott 2003:70), para entender a enunciação de outra pessoa, precisamos nos orientar em relação a ela, usando nossas próprias palavras para responder às novas idéias. Quanto maior o

número e o peso dessas palavras, mais profundo e substancial será o nosso entendimento. Portanto, para que os estudantes possam tornar suas as novas idéias, apropriando-se da linguagem científica, eles precisam engajar-se em atividades dialógicas. Isso pode acontecer de forma interativa (por exemplo, discutindo idéias com seus colegas em pequenos grupos) ou não-interativa (como escutar uma interação dialógica entre o professor e a classe).

Ao mesmo tempo em que reconhecem o papel fundamental das atividades dialógicas para que os estudantes produzam significados, Eduardo Mortimer e Phil Scott defendem que cabe ao professor a responsabilidade por guiar o desenvolvimento da estória científica, já que os estudantes não vão tropeçar e descobrir os conceitos chaves da linguagem social da ciência por eles mesmos. Em algum momento dentro da performance de ensinar e aprender deve haver uma introdução de autoridade dos pontos de vista científicos. Afinal, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade. Os autores concluem que sempre haverá uma tensão entre o discurso dialógico e de autoridade. Sendo assim, um ponto chave para o professor de ciências é conseguir um equilíbrio efetivo entre esses dois pólos (2003:106).

No fechamento do ciclo, quando revê e sintetiza o progresso realizado até aquele momento, geralmente o professor adota o plural 'nós' para indicar um 'entendimento compartilhado' por toda a classe. Essa etapa, de importância fundamental, corresponde à intenção do professor de 'manter a narrativa de ensino'. Junto com as duas anteriores, ela forma o ritmo *discutir/trabalhar/rever*, presente nas seqüências de ensino analisadas no livro. Mas isso não é uma coincidência: ambas foram escolhidas justamente para exemplificar esse ritmo, que os autores afirmam *não* ser comum encontrar nas aulas de ciências.

Eduardo Mortimer e Phil Scott relacionam as duas características - 'transformação progressiva do conteúdo do discurso' e 'ciclos de abordagem comunicativa' - com uma *espiral do ensino*, a qual emerge da diversidade das idéias dos estudantes e espirala-se em direção ao ponto de vista científico. Os autores enfatizam que não estão sugerindo essa espiral como um percurso a ser percorrido em qualquer seqüência de ensino. Ao mesmo tempo, defendem fortemente que "em *qualquer* seqüência de ensino *é aconselhável* que haja variações nas classes de abordagem comunicativa, cobrindo tanto a dimensão dialógica/de autoridade como a interativa/não-interativa" (2002:303).

A articulação dos aspectos da ferramenta se dá, portanto, em torno das quatro classes diferentes da abordagem comunicativa. A relação entre as 'intenções do professor' e as

abordagens aparece no ciclo *discutir/trabalhar/rever*: para explorar as visões dos estudantes o professor adota uma abordagem interativa/dialógica; para trabalhar com essas idéias, uma abordagem interativa/de autoridade; e para manter a estória científica, uma abordagem não interativa/de autoridade. Quanto às duas outras intenções – dar suporte à internalização e guiar os estudantes para aplicar o ponto de vista científico – provavelmente a abordagem será quase exclusivamente interativa. Nesse caso, o professor se move ao longo da dimensão dialógica/de autoridade, interrogando os estudantes sobre seu entendimento e provendo pontos específicos de informação e orientação (2003:104).

Existe também uma ligação clara entre as abordagens e os ‘padrões de interação’: a abordagem interativa/de autoridade quase sempre se dá através do padrão I-R-A e a abordagem interativa/dialógica pelo padrão I-R-F-R. Eduardo Mortimer e Phil Scott chamam atenção para o fato desses relacionamentos não serem exclusivos. Há exceções para as ligações entre abordagens comunicativas e padrões de interação, assim como as abordagens e intenções do professor nem sempre seguem um relacionamento tão direto como o descrito acima. Apesar disso, os dois autores (2003:106) afirmam que cada intenção específica do professor pode ser atingida através de uma abordagem comunicativa específica e essa abordagem é colocada em ação através de diferentes padrões de interação e de intervenções. Dentro dessa lógica, o uso da ferramenta para planejar aulas envolve pensar atividades de ensino e abordagens comunicativas para atender intenções de ensino específicas. Para isso, do mesmo modo como os professores estão familiarizados com uma variedade de diferentes tipos de atividades de ensino, eles precisam dominar também as várias classes de abordagem comunicativa (2003:108).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 1

A aula na Organização 1 começou por volta de dez horas e trinta minutos de um sábado e terminou por volta de meio dia e dez²³, totalizando uma carga horária de aproximadamente uma hora e quarenta minutos. A professora propôs diferentes atividades antes de trabalhar com a leitura de imagens propriamente dita. A Tabela 9.1 apresenta os episódios identificados, com seus respectivos tópicos, estruturas de atividade e duração.

Uma vez que a ferramenta de Eduardo Mortimer e Phil Scott não trata de questões relativas ao andamento e aos aspectos organizacionais da aula, a análise deixou de lado os Episódios 1, 2 e 6, pois os três encaixam-se nesses casos. O Episódio 1 consistiu na preparação do material para a aula. Enquanto os estudantes chegavam e se acomodavam, a professora fixou no quadro sete imagens, as quais retratavam: 1) uma máscara nigeriana, pertencente ao acervo do Museu Afro-Brasil; 2) uma máscara Kwakiutl; 3) o rosto de uma mulher negra, da série de fotografias “Angolanas”, de Sérgio Guerra; 4) “Estudo de cabeça”, um óleo sobre tela de Arthur Timótheo da Costa; 5) um auto-retrato em óleo sobre tela de Guignard; 6) “Mulher ao espelho”, um óleo sobre tela de Picasso; e 7) “*Study for the Head of George Dyer*”, de Francis Bacon. No Episódio 2, que marca o início efetivo da aula, a professora anunciou que ia introduzir o tema da cultura afro-brasileira e que o grupo ia começar a trabalhar com a leitura de imagens. Podemos deduzir, a partir dessa fala, que a aula em questão era a primeira de uma seqüência, tanto em termos de conteúdo como do tipo de atividade.

A descrição e a análise dos Episódios 3 a 8 aparecem depois da Tabela 9.1. Para cada um, apresentamos um breve relato das atividades e uma discussão sobre os cinco aspectos da ferramenta. O Episódio 9 também ficou de fora da análise, por envolver a preparação para a atividade de ateliê que teria lugar na aula seguinte.

²³ A gravação tem 1h18min50seg, mas não cobre a preparação do material antes do início da aula nem a atividade de produção de imagens, no final. A estimativa é que cada tanto a primeira como a última tenham durado cerca de dez minutos cada.

Tabela 9.1 - Episódios de aula na Organização 1

Episódios [duração]	Tópicos	duração	Estrutura de atividade
1. Preparando [10min aprox.]	Arrumação do material	+/- 10'	Pré-lição
2. Proposta [53seg]	Plano da Aula	0'53"	Começando
3. Histórias [12min7seg]	Instrução	1'37"	Atividade preliminar
	Criação de histórias	10'30"	
4. Justificativa do tema [3min21seg]	Importância da cabeça	1'49"	Atividade preliminar
	Cabeças na mídia	1'32"	
5. Identificação das imagens [10min20seg]	Quais imagens são arte	1'44"	Atividade de diagnóstico
	Origem / autores	8'26"	
6. Escolha [4min18seg]	Escolha das imagens	4'18"	Atividade preliminar
7. Mulher ao espelho [39min 14seg]	7.1. A diferença	9'24"	Lição principal
	A cor	1'20"	
	Picasso e o grafite	1'35"	
	O contorno preto	1'15"	
	7.2. A pesquisa de Picasso	4'08"	
	Picasso e os egípcios	2'56"	
	7.3. O olhar da figura	1'59"	
	7.4. Vários ângulos	3'19"	
	7.5. Para que serve isso?	1'37"	
	7.6. Variação da cor	4'58"	
	7.7. As partes boa e má	2'38"	
	As fases de Picasso	3'03"	
	7.8. Avaliação e proposta	1'00"	
8. Fotografia: série Angolanas [6min47seg]	8.1. Cabelo é arte na África	1'21"	Lição principal
	8.2. O penteado	0'36"	
	8.3. Máscara africana	2'02"	
	8.4. A foto é mais expressiva	1'30"	
	Performance/ cotidiano	1'18"	
9. Ateliê [12min aprox.]	Instruções	1'57"	Encerrando
	Produção de imagem	+/- 10'	

Episódio 3: Histórias

Este episódio envolveu a criação coletiva de histórias a partir das imagens fixadas no quadro. Quando a professora explicou a atividade, dizendo que a idéia era ser “uma coisa rápida assim... uma brincadeira” surgiram perguntas como “eu nem sei... história... como assim?” e “mas o que que eu vou falar?”. Diante da hesitação, a professora se ofereceu para começar. Apesar dos incentivos seus e do monitor, a turma teve dificuldades para prosseguir. Houve várias pausas longas e um jogo de “fulano quer continuar” e “é mentira”. O próprio monitor parecia não dominar a dinâmica da atividade, pois a professora o interrompeu duas vezes - quando ele identificou duas imagens e quando pediu a um estudante para descrever uma imagem. Um estudante disse que não estava reconhecendo todas as imagens e a professora disse que não era pra reconhecer nada naquela hora. Com algum esforço, os estudantes conseguiram montar uma primeira história. A segunda, ordenando as imagens ao contrário, fluiu sem tantos problemas.

Neste episódio, entendemos que a professora teve como objetivo criar uma atmosfera descontraída e informal, de modo que todos se sentissem à vontade para participar da discussão (o fato de essa aula ter sido gravada em vídeo certamente contribuiu para essa preocupação). Dentro da lógica de uma criação coletiva, a abordagem foi interativa/dialógica. As contribuições de cada um foram sendo incorporadas em uma cadeia de interações I-R-F-R. O diálogo a seguir ilustra o padrão de interação presente no episódio.

PROFESSORA: olha... a história // e AÍ?

MONITOR: agora tem que repetir

DENISE: essa cara metade

PROFESSORA: oh... essa cara metade... ah

DENISE: () a cultura africana ()

PROFESSORA: não entendi não Denise... fala de novo... embolou aí

DENISE: essa cara metade lá... lembrou... uma máscara africana

PROFESSORA: hum

DENISE: que já remeteu ele à cultura africana... que já fez ele pesquisar... aí... (acabou minha parte)

Na condução do diálogo, a professora ocupou um duplo papel: de incentivadora da participação dos estudantes e de organizadora do relato. Sua principal forma de intervenção foi por meio da repetição da fala dos jovens, permitindo que todos os presentes compartilhassem o

significado das histórias. Com relação ao conteúdo, classificamos as histórias como “interpretação subjetiva”.

Intenção da professora	Criar um problema
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = criação de histórias a partir das imagens.
Abordagem	interativo /dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Compartilha significados

Episódio 4: Justificativa do tema

A professora perguntou aos estudantes por que ela tinha escolhido imagens de cabeças. O Fábio sugeriu que talvez fosse pela diferença, já que cada cabeça é diferente. Ela disse que por isso também, mas que tinha pensado na importância da cabeça por causa das expressões do rosto, já que é aí que expressamos nossos sentimentos de raiva, alegria e insatisfação. Segundo a professora, um artista pode trabalhar a cabeça de várias formas, mudando a expressão, aumentando a boca ou o nariz, deformando. Então, ela falou que hoje em dia existem imagens de rosto o tempo inteiro e pediu aos estudantes que pensassem em imagens de cabeça utilizadas pela mídia. Um estudante observou que muitas propagandas mostram rostos perfeitos e lembrou dos anúncios de pasta de dente. Outros citaram propagandas de maquiagem, alisante, penteado, tinta de cabelo, batom, moeda e celular.

Na definição da intenção da professora, consideramos o tipo de argumento que ela utilizou para justificar a importância do tema. As idéias apresentadas apelam para um conhecimento cotidiano e carecem de uma fundamentação mais consistente. A questão das possibilidades de representação que a cabeça oferece ao artista não introduz um conceito artístico – afinal, a representação de qualquer tema permite infinitas escolhas. Por isso, classificamos esses conteúdos como “explicação cotidiana”. Já que nenhuma idéia artística foi introduzida, entendemos que o propósito da professora continuou sendo o de engajar os estudantes na leitura de imagem. Na condução do diálogo, ela adotou uma postura de autoridade, enfatizando seu ponto de vista. Embora a primeira pergunta fosse aberta, as seguintes foram direcionadas para uma resposta específica, configurando um padrão I-R-A. Quanto às intervenções da professora, a

ênfase na importância da cabeça seria uma forma de marcar um significado chave. Mas considerando que esse significado não diz respeito a um conteúdo do campo da arte, decidimos não classificar essa intervenção como tal.

Intenção da professora	Criar um problema
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = a cabeça expressa nossos sentimentos; um artista pode trabalhar a cabeça de várias formas EXPLICAÇÃO COTIDIANA = Imagens de cabeças na mídia.
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	—

Episódio 5: Identificação das imagens

Este episódio tratou da procedência das imagens e dos seus autores. De início, a professora perguntou quais daquelas imagens eram obras de arte. O Fábio afirmou que tudo ali era arte, porque “a partir do momento em que a pessoa se expressa em alguma coisa ela tá fazendo arte”. Sobre as pinturas e esculturas disse que não tinha nem o que comentar, e mesmo o penteado da mulher na fotografia era uma forma de arte. Denise, a estudante de licenciatura, observou que naquele caso havia duas obras: o penteado e a fotografia. Diante da pergunta sobre quem seriam os autores, os estudantes reconheceram Alberto Guignard e Picasso. A professora identificou a obra de Francis Bacon e, apontando para a imagem seguinte, deu início ao seguinte diálogo:

PROFESSORA: cês têm idéia? querem falar o nome? querem arriscar?

FERNANDO: pode chutar?

PROFESSORA: pode

FERNANDO: é Van Gogh? da Vinci?

DENISE: é brasileiro?

FÁBIO: parece alguém brasileiro

PROFESSORA: Van Gogh? será? por que que cê acha que é Van Gogh?

FERNANDO: não sei... veio na cabeça [ri, acompanhado da professora e dos colegas]

CLEITON: chuta a primeira letra

PROFESSORA: é brasileiro

RODRIGO: Tarsila do Amaral

Depois desta última resposta, seguiu-se uma longa conversa sobre a possibilidade da obra ser ou não de Tarsila do Amaral (um trecho desse diálogo aparece nas páginas 166-67). Somente depois dos estudantes terem esgotado seus argumentos a professora esclareceu que a obra era, na verdade, de autoria de Arthur Timótheo da Costa. Em seguida, ela perguntou de onde seriam a mulher na fotografia e as máscaras. Os jovens acharam que sua origem era africana e justificaram sua posição citando a importância do penteado nas tribos africanas, as fotografias do livro “Cabelos de Axé” e a exposição de Pierre Verger que eles tinham visitado. A professora confirmou a origem das obras e identificou os artistas. Ela encerrou o episódio chamando a atenção dos estudantes para o fato de que na escultura é possível ver todos os lados do rosto, mas na fotografia e na pintura o artista tem que escolher com qual ângulo vai trabalhar. Essa explicação, dada de forma sucinta, foi retomada posteriormente na aula.

A primeira parte do diálogo transcrito mostra uma pergunta feita pela professora que só podia ser respondida com suposições. Parece bastante improvável que os estudantes tivessem qualquer conhecimento sobre o autor da obra que eles tentavam identificar – a própria professora declarou que só recentemente tinha conhecido o trabalho deste artista. Por outro lado, o restante do diálogo, que aparece nas páginas 166-67, mostra que os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar conceitos e conhecimentos que provavelmente foram trabalhados em aulas anteriores: arte, estilo, realismo, a obra de Tarsila do Amaral, penteados e rituais religiosos africanos.

Assim, entendemos que a intenção da professora foi guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas. Essa interpretação é confirmada pelo fato de cinco, das sete explicações desse episódio, terem sido dadas pelos estudantes. A abordagem foi interativa/dialógica, pois todos puderam apresentar seus pontos de vista. Usando um padrão I-R-F-R, a professora instou os estudantes a justificar suas posições e a construir seus argumentos, o que configura uma forma de checar o entendimento.

Intenção da professora	Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas
Conteúdo	<p>EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = “a partir do momento que a pessoa se expressa em alguma coisa ela tá fazendo arte”.</p> <p>EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = a fotografia é uma linguagem artística</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = aspectos da imagem que se parecem com a obra de Tarsila do Amaral (tema, cor, sombra, estilo)</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = a imagem é africana porque o rosto e o penteado lembram as africanas do livro Cabelos de Axé.</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = a imagem é africana porque lembra fotos de Pierre Verger e ídolos de fertilidade.</p> <p>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = identificação das imagens.</p> <p>EXPLICAÇÃO TÉCNICA = “na escultura a gente pode ver todos os lados... já na pintura o pintor tem que escolher o lado”.</p>
Abordagem	interativo/dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Checa o entendimento dos estudantes

Episódio 6: Escolha das imagens

Este episódio tratou de aspectos organizacionais da aula, consistindo em uma votação para eleger qual imagem seria objeto de apreciação. A professora perguntou aos estudantes sobre qual daquelas imagens eles gostariam de saber mais informações. O Fábio disse que queria saber por que, na obra de Picasso, a imagem no espelho parecia distorcida em relação à figura, e também se os quatro rostos que apareciam na tela de Arthur Timótheo da Costa eram da mesma pessoa. Seguiu-se a votação, e os estudantes escolheram a obra de Picasso e a fotografia de Sérgio Guerra.

Episódio 7: Mulher ao espelho

O Episódio 7, o mais longo de todos, refere-se à apreciação da obra de Picasso. Nós identificamos aí treze tópicos diferentes. Considerando a extensão do episódio, decidimos analisá-lo por partes, considerando as variações na intenção da professora, na abordagem comunicativa e no padrão de interação. Ao todo, trabalhamos com oito sub-episódios. Segue a análise de cada um.

Sub-episódio 7.1. A diferença; A cor; Picasso e o grafite; O contorno preto

Para começar a discussão, a professora retomou a pergunta feita pelo Fábio sobre a razão da diferença entre as duas figuras na obra de Picasso. O próprio Fábio e o Fernando disseram que a figura estava distorcida, fora do padrão de beleza, “surreal”. O Fábio observou que a figura no espelho não tinha nada a ver com a que estava do lado de fora por causa das cores, do olho e da lágrima. A Cecília falou que achava que as figuras eram diferentes porque Picasso era cubista e retratava vários ângulos de um personagem. A Denise disse que, com a invenção da fotografia, os artistas não tinham mais a obrigação de retratar fielmente a realidade. Por isso, Picasso não estava preocupado em retratar a mulher, mas em causar um sentimento ou despertar alguma coisa e que a interpretação ia depender do subjetivo de cada um. O próximo que falou foi o Rodrigo, no diálogo que se segue.

RODRIGO: eu acho que... que ele tá falando... pegando um pouco a questão da... estética

PROFESSORA: ah

RODRIGO: porque... a pessoa assim... vista por fora é outra coisa mas... como se fosse na foto... ela tira a foto mas o que tem por dentro dela tá bem escondido e o espelho tá... tá refletindo isso

PROFESSORA: ahn

RODRIGO: só que eu acho que... como se ela não... não tivesse enxergando... fosse OUTRO olhando pra ela se olhando no espelho e tivesse enxergando o que ela não vê

PROFESSORA: que bonito isso que cê falou... tem um escritor... um crítico de arte que fala que a OBRA de arte... é... eu vou tentar falar igual ele escreveu... ele fala que a obra de arte... é o meu dentro... LÁ FORA... o que que será que significa isso? né?

CECÍLIA: o que ele sente ele tá expressando pras pessoas

PROFESSORA: uhn... lá fora... o meu dentro lá fora... que parece um pouquinho isso que o Ronald falou... né?

Continuando a conversa, o monitor citou Pirandello, dizendo que nós somos tantos quantos os que nos olham e fez uma referência à multiplicidade de olhares. O Fábio tornou a dizer que continuava pensando sobre a questão do bem e do mal. Neste ponto da conversa o tópico pareceu ter se esgotado: a professora perguntou o que mais poderiam dizer sobre a obra, ninguém respondeu, ela insistiu, houve um novo silêncio de cinco segundos e depois um silêncio de doze segundos sem resposta. A professora, então, lançou um novo tema, perguntando o que os estudantes achavam da cor naquele trabalho. O Fábio avaliou que havia cores demais e que elas

estavam muito misturadas e a Denise disse que o fato da imagem ser muito colorida podia estar relacionado com a diversidade, tema que tinha sido levantado pelo monitor.

Nesse ponto, o monitor perguntou se aquela imagem poderia ser um grafite e disse que tinha declarado em uma entrevista que considerava Picasso o maior grafiteiro do mundo. A professora perguntou por que, ele citou “Guernica” e falou que era por causa da expressão. Em seguida, o monitor perguntou por que a imagem parecia um grafite e a Denise respondeu que achava que era por causa da cor. A professora pediu que explicassem o que a cor tinha a ver com o grafite e a própria Denise contou que o monitor aconselhava à turma “que abusasse das cores”. Como o assunto terminou aí, a professora perguntou o que mais poderia ser dito sobre a obra. A Denise observou que o contorno preto realça as cores da imagem no trecho transcrito a seguir.

DENISE: ele também usa assim... usa a linha PREta, assim ó... contornando, pra... é... realçar a cor.... tudo dele tá contornado//

PROFESSORA: //tudo tá contornado//

DENISE: //com preto... é... pra realçar (a cor)... apesar de ser um colorido, é meio apagado [1seg]

PROFESSORA: apesar de ser colorido é meio apagado?

DENISE: tá apaga/ as cores... tipo as cores parece que é misturada... não é uma cor Viva

PROFESSORA: ahn

DENISE: aí fica mais vivo por causa do preto

PROFESSORA: cê acha que o PREto é que realça a cor Denise?

DENISE: acho que o preto tá realçando aí porque as cores não são aquelas... aqueles... aquele... tem um amarelo tem um vermelho mas não é aquele amaRELO aquele vermelho assim... e o preto tá realçando... o rosa tá bem apagado

PROFESSORA: então é o preto que ajuda a realçar a cor

DENISE: é

PROFESSORA: na sua opinião

DENISE: na minha opinião.

PROFESSORA: uhn

Os dois trechos são ilustrativos do modo como a professora conduziu a conversa durante a leitura da imagem. Frequentemente, ela repetiu o enunciado do interlocutor e usou marcadores conversacionais (ahn, uhn) como forma de estimular os estudantes a desenvolver seus pontos de vista – o que, na nossa interpretação, configura uma intervenção do tipo *checar o entendimento dos estudantes*. Para o Rodrigo, a professora fez um elogio. Na conversa com a Denise, apesar

das suas perguntas sugerirem que ela pensava diferente da estudante, a professora não explicitou sua discordância. E, para encerrar o assunto, apontou que se tratava de uma opinião pessoal da estudante.

Durante esse sub-episódio, a professora comentou duas vezes que a câmera estava deixando os estudantes envergonhados, ao que o Fernando respondeu “não é não... é que não tem nada pra falar” A dificuldade para dar continuidade à discussão pode estar relacionada com o caráter aberto das questões (“o que mais que a gente pode falar sobre esse trabalho?”; “o que mais que a gente pode falar desse quadro, específico?”). Essas perguntas sugerem que a intenção da professora era explorar a visão dos estudantes. O fato de todos os conteúdos discutidos neste sub-episódio terem sido levantados pelos estudantes e pelo monitor reforça essa interpretação.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	<p>DESCRIÇÃO FORMAL = a figura tá distorcida, fora do padrão de beleza, não tá reproduzindo a imagem real.</p> <p>DESCRIÇÃO FORMAL = a figura do espelho não tem nada a ver com a de fora (cores , lágrima, olho, parte escura).</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = o cubismo retrata vários ângulos.</p> <p>EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = a fotografia liberou o artista de representar fielmente a realidade; o artista quer se expressar; a interpretação vai depender do subjetivo de cada um.</p> <p>INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = a figura do espelho representa o interior da mulher.</p> <p>EXPLICAÇÃO COTIDIANA = Cada um é vários, porque cada pessoa vê o outro de uma forma diferente.</p> <p>INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = as figuras representam o Bem e o Mal.</p> <p>JULGAMENTO SUBJETIVO = tem cor demais.</p> <p>INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = as cores representam a diversidade das pessoas.</p> <p>JULGAMENTO SUBJETIVO = Picasso é o maior grafiteiro do mundo.</p> <p>ANÁLISE FORMAL = o contorno preto realça as cores.</p>
Abordagem	interativo / dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Checka o entendimento dos estudantes

Sub-episódio 7.2. A pesquisa de Picasso; Picasso e os egípcios

A professora disse aos estudantes que eles podiam ir “mais além”, que eles já tinham informação para se aprofundar na apreciação daquela imagem. Então, perguntou o que uma pessoa utiliza quando faz um trabalho de arte e se referiu a um trabalho que os jovens tinham apresentado anteriormente, seguindo os passos do projeto poético. A partir daí, aconteceu o seguinte diálogo:

FÁBIO: ele buscou inspiração em algum outro lugar?

PROFESSORA: pode ser... ah... ele pode ter buscado... onde você acha que ele buscou inspiração? [2seg]

FÁBIO: não sei... não sei como que era a época mas talvez ele... algum artista que ele admirava... fosse fazer uma pesquisa igual a gente fez... para basear o trabalho

PROFESSORA: você fez uma pesquisa onde? pro seu trabalho?

FÁBIO: eu?

PROFESSORA: ahn

FÁBIO: ah... onde... onde tinha informação sobre o trabalho que eu fazia... eu tinha uma apostila... revista... o grafite mesmo () tem muito aprendizado né? de lá pra cá... de quando a gente entrou... ()

PROFESSORA: posso mostrar uma coisa procê... porque cê falou... olha aqui... isso aqui olha gente essas duas imagens do Picasso... vou por do lado de cá oh... [fixa as imagens no quadro] vocês acham que tem alguma relação com essa imagem aqui?[aponta]

CECÍLIA: tem

DENISE: tem sim... e eu porque eu sei da história... Picasso foi influenciado pelas máscaras

PROFESSORA: será que sua pesquisa tem relação... será que essa pesquisa que você falou do Picasso né que ele pesquisou alguma coisa será que tem relação com isso aqui?

FÁBIO: tá falando pode ser... pode ter sido

PROFESSORA: mas você consegue ver? além do conhecimento né que... a Dani já falou... que ele se inspirou nas máscaras africanas... isso é verdade ele se inspirou

RODRIGO: mas por que só metade?

PROFESSORA: ah?

RODRIGO: por que só metade?

PROFESSORA: por que o que? só a metade aqui ou aqui? isso aqui é uma máscara africana né?

RODRIGO: ah... então quer dizer que... cada rosto do Picasso ali... então quer dizer que tá usando uma máscara

PROFESSORA: pode ser

MONITOR: pode ser sim

PROFESSORA: pode ser... ela parece... o rosto, né? dessas... dessas figuras parece muito esse movimento... o preto, como ele entra na cor... não é? [2seg] o que mais que vocês acham que parece?[2seg]

FÁBIO: os olhos

PROFESSORA: os olhos... uhn

DENISE: o formato do rosto assim... um queixo mais... tipo triangular assim

PROFESSORA: uhn... [5seg] então a gente já descobriu também essa pesquisa dele com a máscara africana né/ com as máscaras africanas

Terminado esse diálogo, o monitor perguntou aos estudantes se eles se lembravam da estruturação do corpo humano feita pelos egípcios. Para exemplificar, perguntou sucessivamente sobre o que teria mais expressão, se o rosto, o pé e o corpo dele vistos de frente ou de perfil. As respostas foram aleatórias e ele insistiu para que os estudantes tentassem se lembrar dos “hieroglífos” (sic), mas seus esforços foram em vão. O monitor encerrou o assunto sugerindo que talvez Picasso tivesse se baseado também na arte egípcia. A professora não interferiu em nenhum momento durante essa conversa.

Tanto o diálogo transcrito, quanto a ausência de comentário em relação às questões levantadas pelo monitor, indicam a resistência da professora em assumir uma postura de autoridade. Na conversa com os estudantes, a professora relutou em oferecer a informação sobre a influência da arte africana na obra de Picasso, oferecendo “pistas” para que o Fábio descobrisse isso por si mesmo. Quando a Denise disse “saber da história”, a professora ignorou sua observação, insistindo com o Fábio para que ele *visse* essa relação comparando as imagens. Só quando o estudante se mostrou reticente a professora confirmou que a influência realmente existiu. Logo em seguida, uma observação do Rodrigo indica que ele entendeu essa influência literalmente: as figuras na obra de Picasso estariam usando máscaras. A professora aceitou essa interpretação sem discutir sua plausibilidade.

O quadro a seguir apresenta os cinco componentes da ferramenta aplicados a este sub-episódio. A abordagem comunicativa foi interativa/dialógica e o padrão de interação do tipo I-R-F-R. Entendemos que a afirmação da professora de que eles tinham descoberto a pesquisa de Picasso com as máscaras africanas como um modo de compartilhar significado e a ausência de comentários sobre a arte egípcia como uma forma de selecionar significados. Classificamos a explicação do monitor sobre a estruturação egípcia do corpo humano como “explicação formal”, porque embora fosse muito confusa, contempla os aspectos formais da arte egípcia. A idéia de

que Picasso pode ter se inspirado na arte egípcia aparece como “explicação histórica” porque mesmo sendo equivocada, faz referência à história da arte.

Intenção da professora	Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = Picasso foi influenciado pelas máscaras africanas. EXPLICAÇÃO FORMAL = estruturação das imagens egípcias. EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = Picasso pode ter se inspirado nos hieróglifos.
Abordagem	interativo / dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Compartilha significados Seleciona significados

Sub-episódio 7.3. O olhar da figura

Este sub-episódio teve início com uma “interpretação descritiva” feita pela Denise e terminou com uma “descrição temática” feita pela professora. A abordagem foi interativa/dialógica e o padrão de interação tipo I-R-F-R. Não identificamos nenhuma intervenção da professora que se encaixasse nas categorias propostas pela ferramenta.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = o lado da figura que não aparece cria um mistério porque a figura não está olhando o espelho, mas o seu reflexo está olhando para ela. DESCRIÇÃO TEMÁTICA = o braço da figura está entrando no espelho, ela fica abraçada com o espelho do lado de fora; não está olhando pro espelho, mas está dentro do espelho.
Abordagem	interativa/dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 7.4. Vários ângulos

Neste sub-episódio, a professora partiu da descrição da figura no espelho para abordar a representação do espaço no cubismo. A questão da representação do espaço já tinha sido objeto de discussão em duas ocasiões anteriores. No Episódio 6, a professora observou que a escultura permitia ver todos os lados do rosto, enquanto na pintura o artista tinha que escolher qual lado ele ia representar. O Fábio então notou que na pintura de Arthur Timóteo da Costa havia quatro rostos, vistos de ângulos diferentes. No Sub-episódio 1, a Cecília falou que as diferenças entre as duas figuras na obra de Picasso eram porque “ele é cubista ele retrata vários ângulos de um personagem”. No trecho a seguir, a professora retomou as observações da Cecília e do Fábio.

PROFESSORA: uhn... e... por que que será que... como será que ele consegue, né? todo esse trabalho né? a Ciça falou do cubismo né? a gente podia... investigar mais isso... cê falou que o cubismo... cê fala de novo? que o cubismo... ele é

CECÍLIA: ele retrata vários ângulos

PROFESSORA: VÁRIOS ângulos... ele retrata vários ângulos... é... como que é isso? cê sabe explicar melhor?

CECÍLIA: sei não

PROFESSORA: tenta... se errar não tem problema nenhum... não tem... problema errar não errar... nem tem... nem tem isso de certo e errado não... vamos vamos ver

MONITOR: já expliquei pra vocês heim

PROFESSORA: fala como que você entendeu o cubismo aí eu vou te ajudando

CECÍLIA: ah... não sei

PROFESSORA: que cê tá falando tão bonitinho do cubismo... também... como é que é? eu quero falar com as suas palavras

CECÍLIA: o que?

PROFESSORA: o que que você falou que o cubismo é?

CECÍLIA: que retrata vários ângulos

PROFESSORA: que retrata vários ângulos... será que com o cubismo... é... ele tentou pegar... é... dentro da pintura... por exemplo, quando você vê uma escultura... né? inteira... você pode ver VÁRIOS ângulos... na pintura não... você tem que escolher um ângulo será que pro cubismo... né? ele não quis trazer essa perspectiva? né? de ver tudo?

MONITOR: e esse nome cubismo... o que é cubismo? faz lembrar de que?

CLEITON: cubo

MONITOR: e o que que é o cubo?

CLEITON: uma forma geométrica

CECÍLIA: que dá pra

- MONITOR:* vai
- CECÍLIA:* que dá pra ver é... vários ângulos... dá pra ver... é... vários ângulos
- DENISE:* uma forma geométrica tridimensional... assim
- CECÍLIA:* uhn
- PROFESSORA:* é isso mesmo... e cê consegue ver de vários ângulos né? porque às vezes se fosse uma pintura... em um plano só... você veria um só... um trabalho... a não ser que seja igual àquele artista
- MONITOR:* um quadrado?
- PROFESSORA:* ah?
- MONITOR:* um quadrado?
- PROFESSORA:* o que?
- MONITOR:* chapado?
- PROFESSORA:* a não ser que... aquela observação do Fábio em cima daquele artista brasileiro foi muito interessante... ele falou... o que? que ele escolheu quatro posições diferentes e fez a mesma figura... não foi Fábio? a não ser pra aquele caso ali
- DENISE:* aí o cubismo já fazia as quatro na mesma... posição
- PROFESSORA:* uhn.... porque você... porque eu acho que aqui nesse quadro a gente pode ver VÁRIOS ângulos né? será que a gente consegue ver pelo menos três? que vocês conseguem falar?

Nessa seqüência, identificamos algumas “intervenções do professor” citadas na ferramenta. No entanto, nem todas as chances de intervenção foram exploradas pela professora. No início da seqüência, a professora *checou o entendimento* da Cecília sobre o cubismo e se ofereceu para ajudar a explicar. A Cecília não soube como fazer isso, a professora insistiu, dizendo que queria usar as próprias palavras da estudante. Sem obter resultado, a professora ofereceu uma explicação: o cubismo traz a perspectiva da escultura para a pintura, representando vários ângulos. Essa explicação não foi persuasiva, uma vez que foi dada em forma de pergunta, pedindo inclusive a aprovação dos estudantes.

Logo em seguida, o monitor entrou no meio da conversa, introduzindo um novo ponto de vista. A professora *selecionou significados*, ignorando a interferência do monitor. Então, ela lembrou da observação do Fábio a respeito da representação de quatro rostos na mesma pintura e fez a ressalva de que, naquele caso, a pintura mostrava vários ângulos. Nesse momento, a Denise fez uma observação crucial: a diferença entre aquela imagem e a obra de Picasso é que o cubismo representa diferentes ângulos em uma imagem só. A professora concordou com um “uhn”.

Nesse caso, a professora perdeu a chance de *marcar um significado chave*, já que a observação da Denise enfatiza exatamente a característica distintiva do cubismo em relação a

outras imagens. Em vez de enfatizar esse significado, a professora insistiu na expressão “variar ângulos”, repetida dez vezes durante esse diálogo. A repetição da mesma expressão vai contra a intervenção de *dar forma aos significados*, realizada quando o professor parafraseia a resposta de um estudante.

A professora encerrou esse tópico pedindo aos estudantes que identificassem diferentes ângulos na imagem. Aqui, a intervenção se deu no sentido de *compartilhar significados*. Esse sub-episódio, portanto, apresenta três formas de intervenção. A intenção de introduzir a estória artística diz respeito a um único conteúdo: a “explicação formal” de que o Cubismo representa vários ângulos. A abordagem comunicativa foi interativa/dialógica, com um padrão de interação do tipo I-R-F-R.

Intenção da professora	Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’
Conteúdo	EXPLICAÇÃO FORMAL = o cubismo representa vários ângulos DESCRIZAÇÃO FORMAL = identificação de diferentes ângulos
Abordagem	interativo/dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Checa o entendimento dos estudantes Seleciona significados Compartilha significados

Sub-Episódio 7.5. Para que serve isso?

Nesse sub-episódio, a professora fez uma pergunta relacionando a imagem com a vida cotidiana dos estudantes, dando início ao diálogo que se segue.

PROFESSORA: interessante isso a gente poder ver TANTA coisa em um trabalho só... não é? será que isso faz a gente... PENSAR mais? assim refletir? pra que será que serve pra vida da gente?
[4seg]

DENISE: a gente não pode ficar preso... a um ponto... um ponto de vista só... a gente tem que... é... como é que fala? olhar por vários ângulos

PROFESSORA: uhn

DENISE: que nem se você tá num problema... você tem que... você tá lá no problema você tá vendo de um jeito quem tá do lado de fora tá vendo de outro... então se você sair daquele problema você vai ver ele de outra forma... se você se distanciar mais você vai ver de outra forma... é igual que a gente vê aqueles... trabalho... se a gente vê muito de perto é

uma coisa se a gente vê à distância é outra... a imagem de longe é outra coisa... bem longe... vários pontos de vista diferentes

FÁBIO: você pode escolher o jeito que você vai olhar pro seu problema

PROFESSORA: ah?

FÁBIO: você pode escolher o jeito que você vai olhar pro seu problema

DENISE: é

FÁBIO: tem gente que... acha que o problema é gigante... dependendo do jeito que você olhar você vai achar que é nada... é aquela questão que ela tá trabalhando... na outra... aquela questão do ver

PROFESSORA: uhn

A professora atuou como uma mediadora da conversa, com a intenção de explorar a visão dos estudantes. Não conseguimos identificar aí nenhuma forma de intervenção definida pela ferramenta.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = Importância de olhar um problema de vários ângulos.
Abordagem	interativa/ dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 7.6: Variação da cor

A professora introduziu o tema da cor dizendo que pretendia esperar que os próprios estudantes tratassem do assunto.

PROFESSORA: agora oh gente... ah... eu... eu reparei uma coisa nesse trabalho com a cor... eu não sei... eu queria esperar pra ver se cês iriam comentar... cês viram que o... que... que as cores elas nunca são as mesmas quando ele repete... por exemplo olhe o... olhe os tons de rosa... [5seg] será que se ESse MESMO rosa que tá aqui estivesse AQUI ele... ele ia funcionar do mesmo jeito nesse trabalho? [apontando para a imagem] nessa pintura? [4seg]

CECÍLIA: não acho que não... (ia ficar) bem estranho... ia ficar parecendo que... tá fora do espelho

PROFESSORA: ah... o rosa contribuiu nisso... muito BEM Ciça... é mesmo... e isso... eu acho assim que quem trabalha com cor deve pensar muito nisso... não é? porque se você... eu por exemplo... que pinto... eu falo isso muito com meus alunos de pintura na (...) e às vezes eu falava com vocês também... é... quando você for trabalhar com cor CUIDADO pra você não ficar só repetindo... fazendo um joguinho né? de acertar... um ROSA aqui outro rosa aqui outro rosa aqui o MESMO rosa... pra gente pensar... em VARIAR a cor né? e pensar

como que ela funciona diferente... em OUTROS pontos... do trabalho né? porque... na hora que cê PÁRA pra olhar o seu próprio trabalho... quando a gente pinta né? a gente... quando vocês fazem o grafite vocês não param um pouquinho? afasta pra poder olhar? e aí vocês vão discuTIR? né? sobre a pintura né? se ela tá boa se não tá o que que precisa melhorar... o que que precisa crescer... o que que tá incomodando... né? e às vezes... o que incomoda... é quando a gente repete muito as coisas iguais né? que a gente põe o trabalho mais uniforme não é? na pintura... não sei se cês tão me entendendo se tá muito complicado isso que eu tô falando... e eu acho que quem trabalha com cor deve sempre pensar nisso né? na variedade de TONS que existem... por exemplo no rosa... né? você pode pesquisar tons de rosa diferentes... né? que aquele rosa... um rosa pode ter mais branco outro pode ter mais amarelo outro pode ter um pouquinho de preto... um pouquinho... ou então um pouquinho de verde... e esses tons vão mudando... né? e isso é importante porque dá um movimento pra pintura dá um movimento pra cor... né? a própria natureza se a gente for olhar não existe um verde igual não é? o verde clarinho da folha que tá batendo sol com o verde que tá batendo menos sol... com aquela outra que é um OUTRO tipo de verde que é um verde mais musgo... e aí quando a gente vai trabalhar com cor a gente tem que pensar muito nisso... e eu acho MUITO eu... reparo muito isso em artistas que trabalham com a cor... né? que isso dá um movimento pra pintura... não sei se vocês estão percebendo isso aqui... olha aqui... aonde mais tem essa variação? [7seg] ou não tem? [15seg]

Esta fala da professora, de dois minutos e quarenta segundos de duração, foi a mais longa de toda a aula. Entendemos que a abordagem foi interativa com um padrão I-R-E porque a professora fez uma pergunta, esperou a resposta da estudante e então respondeu de novo a sua própria questão, de modo mais aprofundado. A postura dialógica se deu pela referência ao seu próprio trabalho como pintora e ao trabalho de grafite dos estudantes. Terminada a explicação, ela pediu aos estudantes que apontassem onde mais ocorria essa variação de tons na imagem. Ninguém respondeu e ela perguntou se não existia essa variação. De novo, ninguém respondeu. Após quinze segundos de silêncio, o monitor introduziu um outro conteúdo, relativo ao uso da cor como instrumento de perspectiva. Com isso, a questão da variação da cor foi encerrada sem que acontecesse a aplicação da teoria em uma análise formal da obra.

Intenção da professora	Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’
Conteúdo	EXPLICAÇÃO TÉCNICA = importância de variar a cor na pintura (cria movimento e impede a uniformidade; na natureza existe muita variedade de tons; a luz muda os tons). EXPLICAÇÃO TÉCNICA = a cor é instrumento de perspectiva.
Abordagem	interativa/dialógica
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 7.7. As partes boa e má; As fases de Picasso

Esse sub-episódio compreende dois tópicos. No primeiro, o Fábio fez uma descrição da variação de cores e tons na imagem e disse que queria saber por que dentro do espelho a figura era mais escura. A professora respondeu que não era possível desvendar tudo em uma obra de arte, que só o artista poderia responder essa pergunta. Então, perguntou ao estudante qual era sua explicação. Ele repetiu a interpretação que tinha feito no início da discussão sobre a obra: a parte escura representava o lado obscuro do ser humano e a parte clara o lado bom.

Em seguida, o monitor construiu um paralelo entre “Figura no Espelho”, de Picasso, e “As meninas”, de Velásquez, observando que, assim como Velásquez se retratou naquele quadro, aqui também Picasso pode ter retratado seus sentimentos, retomando a “Fase Azul”. Seguindo na mesma linha, a Denise sugeriu que talvez Picasso tivesse retomado também a “Fase Rosa” nessa obra, já que as duas cores estavam presentes no quadro. A professora não fez nenhum comentário a respeito dessas proposições.

Entendemos que a intenção da professora foi explorar a visão dos estudantes. Apesar da inconsistência histórica das interpretações sobre a “Fase Azul” e a “Fase Rosa”, elas foram classificadas como “interpretação histórica”. A abordagem foi interativa/dialógica, com um padrão de interação do tipo I-R-F-R.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	DESCRIÇÃO FORMAL = variação de cores e tons na imagem de Picasso. INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = Picasso se inspirou em Velásquez e retomou a fase azul nessa obra. INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = Picasso retomou as fases azul e rosa nesse trabalho.
Abordagem	interativa/dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 7.8: Avaliação e proposta

A professora encerrou a leitura da obra de Picasso com uma proposta para os estudantes.

PROFESSORA: ah... Fábio... sabe qual que é a minha proposta? eu acho que a gente devia estudar mais... agora a gente já fez essa leitura... né? mais espontânea... trouxe até alguns textos aqui... pra vocês lerem... quem quiser... e que a gente estude mais... né? e procure saber... né? e que VOCÊS façam isso... né... e não eu... eu até trouxe uma pesquisa aqui... mas eu acho que vocês podem começar já a procurar isso não é? mais informações do que quer saber... mais sobre esse trabalho... mas eu acho que... a apreciação foi bacana né a leitura... né?

Entendemos que a intenção da professora se enquadra na categoria “manter a narrativa” porque ela adotou o plural “a gente” para indicar um entendimento comum, avaliou a atividade que acabava de terminar e propôs uma continuidade.

Intenção da professora	Manter a narrativa
Conteúdo	Avaliação da atividade e proposta de continuidade
Abordagem	Não interativa/de autoridade
Padrões de interação	Não houve interação
Formas de intervenção	Revê o progresso

Episódio 8: Fotografia

O Episódio 8 consistiu na apreciação da fotografia de Sérgio Guerra, da série “Angolanas”, que mostrava o rosto de uma mulher negra visto de perfil. Esta mulher tinha um penteado inusitado, com pimentas vermelhas enfeitando o cabelo. Foi uma atividade rápida, que abordou cinco tópicos em menos de sete minutos. A variação nas intenções da professora, na abordagem comunicativa e nos padrões de interação deu origem a quatro sub-episódios, que analisamos a seguir.

Sub-episódio 8.1: Cabelo é arte na África

A professora iniciou a apreciação da fotografia com o monólogo que se segue.

PROFESSORA: (...) esse trabalho aqui... é uma mulher africana mesmo... né... e é interessante também... a gente pensar que na África eles não têm essa separação... o cabelo é uma

arte... a roupa é uma arte... tudo eles trabalham né? e tem um significado... a caBEça na África... eu acho bonito eles falarem que eles nunca entregam uma cabeça... ou pra trançar ou pra fazer um penteado pra qualquer pessoa... e diz que é muito comum... minha amiga até tá voltando da África agora falou que é muito comum as pessoas sentadas assim... nas portas das casas... e as pessoas é... cuidando dos cabelos umas das outras... as mães... com as filhas... as tias... então você nunca entrega sua cabeça pra qualquer pessoa... né... tem sempre alguÉM pra cuidar do seu cabelo... porque a cabeça é muito importante... então tem todo um significado né... esses adornos... ou esses penteados... isso não é à toa... né... tem as diferenças realmente entre as comunidades... né... cada um usa um tipo de cabelo... o cabelo sempre quer dizer alguma coisa... mas eu achei essa mulher muito instigante

Nessa fala, a professora retomou a questão da importância da cabeça e incluiu aí o penteado. A nosso ver, sua intenção foi introduzir a idéia de que o cabelo e a roupa são formas de arte na África. Classificamos essa explicação como “conceitual” e a estória das pessoas terem um cuidado especial com o penteado como “explicação cotidiana”. A abordagem foi não interativa/dialógica, pois as explicações são genéricas, sem fazer referência a qualquer teoria ou fato histórico específico.

Intenção da professora	Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’
Conteúdo	EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = o cabelo e a roupa são arte na África, eles têm um significado EXPLICAÇÃO COTIDIANA = o penteado é muito importante na África, ninguém entrega sua cabeça para pentear a qualquer pessoa
Abordagem	Não interativa/dialógica
Padrões de interação	Não houve interação
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 8.2. O penteado

O Fernando fez uma pergunta sobre o brinco que a mulher usava na fotografia e, a partir daí, aconteceu uma conversa informal sobre o penteado da mulher.

FERNANDO: por que desse (brinco) será?

PROFESSORA: pois é... eu também fiquei pensando nisso... o porque disso... né? na verdade é um... oi?

FERNANDO1: pra combinar com o cabelo

PROFESSORA: pra combinar com o cabelo... cê acha que//

FERNANDO: //o cabelo tá... meio esquisito meio diferente

PROFESSORA: cê acha esquisito esse cabelo?

FERNANDO: um pouco né? pimenta

PEDRO: ()

PROFESSORA: o que?

RODRIGO: eu acho que aQUI... ninguém usaria um cabelo assim não

PROFESSORA: não né?

FERNANDO: se usasse é doido

FÁBIO: começa a usar pra você ver

FERNANDO: é doido

PROFESSORA: primeiro que eles iam comer as pimentinhas né?

FERNANDO: sei lá [risos] tem uns doido que come né?

O tom de descontração da conversa e o fato de nenhum conteúdo artístico ter sido introduzido sugerem que a intenção da professora foi de explorar a visão dos estudantes. A abordagem foi interativa/dialógica, com um padrão do tipo I-R-F-R. Não identificamos aí nenhuma forma de intervenção que correspondesse às descritas pela ferramenta.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = Ninguém usaria um cabelo assim aqui
Abordagem	interativa/dialógico
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 8.3. Máscara africana

Esse sub-episódio compreendeu o seguinte diálogo.

PROFESSORA: mas ela é uma obra de arte essa mulher não é? se você for pensar?

FÁBIO: é

PROFESSORA: será que ela fez com esse... esse intuito? né?

MONITOR: (pra tirar fotos)

PROFESSORA: é... pode ser... na verdade isso aqui eu tirei daquele livro... muitos conhecem... acho que o Fabrício conhece... né? é... que chama “Cabelos de Axé” que é um estudioso que

pesquisou cabelos na África... cabelos no Brasil e fez um estudo... inclusive aqueles desenhos que vocês fazem têm no livro... até trouxe o livro de novo... pra gente rever... e aí... ele colocou essas fotos e ele vai falando desse significado da cabeça... como que é importante... como que as pessoas utilizam desses recursos... né... como que elas tem esse... esse compromisso mesmo... esse cuidado com o cabelo com o corpo... eles querem mostrar alguma coisa... eles querem... eles fazem um trabalho... agora eu achei que esse trabalho tem uma referência com aquela máscara lá... por isso que eu quis colocar do lado... né? qual que será a referência... quando eu falo assim? pensando esteticamente agora [3seg]

FÁBIO: a máscara tem os chifres... lembra também a questão dos enfeites da cabeça

PROFESSORA: do movimento né? pra cima...né? mais vertical... [3seg] apesar daquela máscara ter várias... faces né?

Entendemos que a intenção da professora foi introduzir a ‘estória artística’, na medida em que ela retomou a questão da importância do cabelo na África e propôs uma comparação entre a foto da mulher e a máscara “pensando esteticamente”. A abordagem foi interativa/de autoridade. O padrão de interação variou entre o tipo I-R-E, quando a professora respondeu longamente a sua pergunta sobre a mulher ser uma obra de arte, e o padrão do tipo I-R-A, quando ela apenas complementou a resposta do Fábio.

Intenção da Professora	Introduzir e desenvolver a ‘estória artística’
Conteúdo	DESCRIÇÃO FORMAL = comparação entre foto e máscara (chifres, enfeites, movimento vertical)
Abordagem	Interativo/de autoridade
Padrões de Interação	I-R-E / I-R-A
Formas de Intervenção	_____

Sub-episódio 8.4. A foto é mais expressiva; Performance

Para encerrar a leitura, a professora perguntou quem mais queria falar alguma coisa sobre a mulher na fotografia. A Denise disse que achava aquela imagem a mais expressiva. A professora perguntou se ela saberia explicar o que entendia por “expressiva” e a estudante disse que era por causa do rosto sério e do olhar para baixo. Depois disso, discutiram o que a mulher estaria fazendo quando foi fotografada – se ela estava vestida para uma *performance*, para uma festa, ou se era uma roupa do cotidiano. Um dos garotos mais novos sugeriu que a festa poderia ser de *halloween*. A professora perguntou: “*halloween?* na África? será Pedro?” e a Denise disse

que achava que não África não tinha esse tipo de festa. O assunto terminou aí, sem que qualquer explicação sobre a origem americana da festa fosse dada.

O quadro a seguir apresenta os cinco aspectos da ferramenta para este sub-episódio. A intenção de explorar a visão dos estudantes é confirmada pelo fato dos dois conteúdos terem sido construídos pelos estudantes – no caso da “interpretação descritiva”, com uma participação da professora. A abordagem foi interativa/dialógica e o padrão de interação do tipo I-R-F-R. Entendemos o pedido da professora para que a estudante explicasse o sentido de “expressivo” como uma forma de checar o entendimento.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	JULGAMENTO FORMAL = essa imagem é mais expressiva que as outras (direção do olhar, expressão) INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = a purpurina no rosto dá impressão de que a mulher está dançando, ou ela pode estar indo para uma festa
Abordagem	interativa/dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Checar o entendimento

Episódio 9: Ateliê

O Episódio 9 fechou a aula, com uma atividade preparatória para desenvolver um trabalho de ateliê. A proposta era fazer um auto-retrato inspirado em uma das imagens. Usando uma câmera digital, os estudantes se fotografaram, sendo que cada um fez uma pose inspirada em uma das imagens. Na aula seguinte, eles iriam interferir nessa fotografia impressa, usando diferentes tipos de materiais.

9.1.Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 1

A metodologia de ensino adotada pela professora da Organização 1 se aproxima bastante do *Visual Thinking Strategies - VTS*, proposto por Philip Yenawine e Abigail Housen. Como discutido nas páginas 108-09 deste trabalho, o *VTS* recomenda que o educador inicie o diálogo com perguntas abertas e depois introduza perguntas específicas. O educador deve assegurar que todas as respostas sejam ouvidas e pedir evidências aos estudantes sobre suas opiniões. Quando

um estudante faz uma pergunta, o educador pede aos colegas que tentem responder olhando para a imagem e só em último caso fornece uma resposta. O educador nunca é o experto e nunca indica se uma resposta é “certa” ou “errada”. Embora a professora da Organização 1 não tenha citado os autores como referência teórica do seu trabalho, todas estas orientações aparecem na sua aula.

A seqüência de perguntas gerais para específicas está presente, por exemplo, no Sub-episódio 7.1, o primeiro na apreciação da obra de Picasso. A professora iniciou a conversa com uma pergunta feita por um estudante sobre a obra. Os cinco estudantes mais velhos e o monitor contribuíram espontaneamente para a discussão, descrevendo a imagem, buscando explicações baseadas em seus conhecimentos ou construindo interpretações subjetivas. Quando todos já tinham falado, a professora perguntou o que mais eles poderiam dizer sobre a obra. Ninguém respondeu, ela insistiu, ninguém respondeu de novo e, só então, ela fez uma pergunta específica, a respeito das cores na pintura.

A escuta atenta da fala dos estudantes aconteceu ao longo de toda a aula. Mesmo sendo apenas sete estudantes e todos estarem atentos, a professora repetiu as respostas ou usou marcadores conversacionais para estimulá-los a prosseguir e para indicar que estava seguindo suas idéias. Além disso, fez vários comentários positivos a respeito das falas dos estudantes, como: “interessante a observação do Fábio é isso mesmo”; “que bonito isso que cê falou”; “a Denise (...) fez uma referência bacana”; “muito BEM, Ciça é isso mesmo”. A professora também pediu aos estudantes para explicar suas opiniões, como fica ilustrado no trecho do diálogo que aparece nas páginas 166-67.

Uma outra coincidência significativa é que a professora não corrigiu os estudantes nem o monitor durante a aula. Ela ignorou as explicações históricas equivocadas dadas pelo monitor a respeito da influência de Velázquez e da pintura egípcia sobre a obra de Picasso, e não corrigiu um dos alunos mais jovens quando ele disse que a mulher retratada na fotografia da série “Angolanas” talvez estivesse indo a uma festa de *halloween*. Quando a estudante de licenciatura afirmou que o contorno preto realçava as cores, a professora questionou se era isso mesmo que ela queria dizer. Diante da confirmação da jovem, a professora afirmou que essa era uma opinião pessoal. No entanto, essa seria uma questão objetiva, apropriada para discussão. Fayga Ostrower, indicada pela professora como sua primeira referência teórica, oferece amplo material para pensar as relações de contraste e complementaridade entre as cores.

A noção de auto-descoberta, proposta pelo *VTS* e colocada em prática pela professora, se opõe frontalmente ao modelo de ensino proposto por Eduardo Mortimer e Phil Scott no campo do ensino de ciências e por George Geahigan e Teresinha Franz no campo do ensino de artes visuais. Assim, não é de se estranhar que o ritmo de ensino da aula da Organização 1 seja diferente do considerado ideal pela ferramenta. O ritmo “ideal” envolve mudanças na abordagem comunicativa em torno de três etapas: 1) discutir (abordagem interativa/dialógica); 2) trabalhar (abordagem interativa/de autoridade) e 3) rever (abordagem não-interativa/de autoridade). Conforme se pode ver na Tabela 9.2, a abordagem interativa/dialógica predominou amplamente sobre as outras. Somando a duração dos episódios, a professora adotou esta abordagem em quase noventa por cento do tempo da aula.

Ao longo da apreciação da obra de Picasso, que ocupou mais de cinquenta por cento do tempo da aula, a intenção da professora oscilou entre “explorar a visão dos estudantes” e “introduzir a estória artística” (com exceção do último sub-episódio, que consistiu em uma avaliação da atividade), mas a abordagem permaneceu interativa/dialógica. Utilizar um discurso dialógico para introduzir a estória artística se ajusta à proposta do *VTS* de o educador não adotar uma postura de experto ou, na terminologia adotada pelos autores da ferramenta, uma postura de autoridade.

Nas atividades preliminares, que compreendem os Episódios 3 e 4, classificamos a intenção da professora como “criar um problema”, no sentido de despertar o interesse dos estudantes pelas imagens. No entanto, é importante refletir sobre a natureza dos problemas criados. Imaginar estórias e entender que o tema é importante pode ter um apelo emocional, mas não define uma pergunta. Nesse sentido, chama atenção o fato da “leitura espontânea”, como a professora classificou a atividade de apreciação da obra de Picasso, não ter gerado nenhum problema para ser pesquisado. Embora os estudantes e o monitor tenham levantado hipóteses sobre as influências e os significados da obra, em nenhum momento essas hipóteses foram questionadas, ou aventou-se a possibilidade de buscar evidências que as comprovassem. Com isso, a sugestão da professora ao final da apreciação, de que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre a obra de Picasso, não tinha um propósito definido.

Tabela 9.2 - Ritmo de ensino na aula na Organização 1

Episódios / sub-episódios	duração	Intenção da professora	Abordagem comunicativa	Padrão de interação	Intervenções da professora
3. Criação de histórias	10'30"	Criar um problema	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Compartilha Significados
4. Justificativa	3'21"	Criar um problema	interativa/ de autoridade	I-R-A	_____
5. Identificação	10'20"	Guiar aplicação	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Checa entendimento
7.1. Diferença / Cor Grafite/ Contorno	13'34"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Checa entendimento
7.2. A pesquisa / Os egípcios	7'04"	Introduzir a estória	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Compartilha / seleciona significados
7.3. O olhar da figura	1'59"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	_____
7.4. Vários ângulos	3'19"	Introduzir a estória	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Checa entendimento Compartilha / seleciona significados
7.5. Para que serve isso?	1'37"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	_____
7.6. Variação da cor	4'58"	Introduzir a estória	interativa/ dialógica	I-R-E	_____
7.7. Parte boa e má Fases	5'41"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	_____
7.8. Avaliação e proposta	1'00"	Manter a narrativa	não interativa de autoridade	não houve interação	Revê o progresso
8.1. Cabelo é arte	1'21"	Introduzir a estória	não interativa /dialógica	não houve interação	_____
8.2. O penteado	0'36"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	_____
8.3. Máscara africana	2'02"	Introduzir a estória	interativa /de autoridade	I-R-E / I-R-A	_____
8.4. Foto / <i>Performance</i>	2'48"	Explorar a visão	interativa/ dialógica	I-R-F-R	
Duração total = 1h 10min 10seg					

Em relação às “intervenções da professora”, em menos da metade dos episódios identificamos ações que corresponderam às intervenções descritas na ferramenta. Checar o entendimento dos estudantes, pedindo para que eles esclarecessem ou justificassem seus pontos

de vista, foi a forma mais utilizada pela professora. Para compartilhar significados, a professora agiu de diferentes modos: repetiu as contribuições de cada aluno na criação das histórias; concluiu a discussão a respeito da influência das máscaras africanas sobre Picasso com uma frase usando o plural ‘nós’ para indicar um entendimento comum; e encerrou a discussão sobre os ângulos no cubismo pedindo aos estudantes que identificassem diferentes ângulos na imagem. A seleção de significados aconteceu duas vezes, quando a professora ignorou a fala do monitor. Ao final da apreciação da obra de Picasso, a professora reviu o progresso ao avaliar a atividade e propor uma pesquisa como atividade de continuação. Dois tipos de intervenção não foram utilizados pela professora durante a aula: “dar forma aos significados” e “marcar significados-chave”.

A transformação progressiva no conteúdo do discurso, partindo da visão cotidiana em direção à visão científica, constitui a outra característica considerada ideal na concepção de ensino que sustenta a ferramenta. Nas atividades de apreciação de imagens e objetos, não existe a visão artística, mas diferentes possibilidades de interpretação. No entanto, conhecimentos do campo da arte são indispensáveis para a ampliação da experiência estética e para a construção de interpretações significativas. Nesse sentido, o papel do professor é problematizar as concepções intuitivas dos estudantes e introduzir conhecimentos da arte, ajudando os estudantes no processo de internalização desses conhecimentos.

Conforme foi discutido, a professora não questionou nem corrigiu as respostas dos estudantes e do monitor, nem mesmo quando havia erro. Mas ela introduziu, ou construiu em conjunto com os estudantes, cinco explicações envolvendo conhecimentos do campo da arte: a influência das máscaras africanas na obra de Picasso (histórica), a representação do espaço no cubismo (formal); a importância de variar as cores na pintura (técnica); na escultura a gente pode ver todos os lados e na pintura não (técnica); o cabelo e a roupa são formas de arte na África (conceitual). A proposta de auto-descoberta, levada adiante pela adoção de uma abordagem interativa-dialógica na maioria dessas explicações, resultou em conhecimentos superficiais. A professora não forneceu dados históricos, como datas, contexto de produção da obra ou o impacto da arte moderna no reconhecimento das qualidades estéticas da produção artística de culturas tradicionais. Com relação à fotografia da série “Angolanas”, discutida muito rapidamente, a apresentação da África como uma entidade unitária, sem diferenças geográficas ou históricas é

problemática, ainda mais quando se considera que o tema da unidade de estudo era a cultura afro-brasileira.

Por outro lado, a ênfase nos conhecimentos dos estudantes se traduziu em um grande envolvimento da turma na aula. Os estudantes tiveram oportunidade de aplicar conhecimentos do campo da arte adquiridos em aulas anteriores na construção de explicações formais e conceituais, uma categoria do discurso geralmente dominada pelo professor. Conforme a Tabela 9.3 mostra, a Explicação foi a categoria mais utilizada durante a aula, perfazendo quase sessenta por cento de todas as falas. Descrições e Interpretações representam quinze por cento das falas cada uma, julgamento oito por cento e, por último a análise formal, com apenas três por cento.

Tabela 9.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 1

Categorias do discurso		Nº	Viés disciplinar		Nº
Explicação 23 = 59%	cotidiana	6	Cotidiano 6 = 15%	Explicação cotidiana	6
	Museológica	-		Subjetivo 6 = 15%	Interpretação subjetiva
	técnica	3	Julgamento subjetivo		2
	conceitual	4	Descritivo 3 = 8%	Descrição temática	1
	histórica	5		Interpretação descritiva	2
	formal	5	Técnico 7 = 18%	Explicação museológica	-
Descrição 6 = 15%	Temática	1		Explicação conceitual	4
	formal	5		Explicação técnica	3
Análise formal 1 = 3%	análise formal	1	Formal 12 = 31%	Explicação formal	5
				Interpretação 6 = 15%	subjetiva
descritiva	2	Análise formal			1
histórica	-	Interpretação formal			-
Formal	-	Julgamento formal			1
Julgamento 3 = 8%	subjetivo	2		Histórico 5 = 13%	Explicação histórica
	formal	1	Interpretação histórica		-
39 = 100%		39	39 = 100%		39

Para pensar a curadoria educativa da professora, é importante considerar não apenas as duas imagens que foram objeto de apreciação, mas o conjunto das sete obras que ela apresentou para os estudantes escolherem conforme seu interesse. Dois critérios parecem ter influenciado a seleção destas imagens: o fato de retratarem cabeças e de haver alguma relação com a cultura afro-brasileira. No entanto, nenhum dos dois critérios foi rigidamente obedecido: três imagens eram figuras de corpo inteiro e as obras de Francis Bacon e Alberto Guignard não têm qualquer relação com a cultura africana.

Quanto aos aspectos da imagem mais trabalhados durante a aula, a Tabela 9.3 aponta que a dimensão formal foi de longe a mais explorada, compreendendo trinta e dois por cento do número total de conteúdos. Um levantamento desses conteúdos revela que dois conceitos visuais foram abordados: cor e espaço. Os aspectos técnicos, englobando aí explicações conceituais e explicações sobre processos de produção das imagens, aparecem em segundo lugar, com dezoito por cento dos conteúdos. As dimensões cotidiana e subjetiva compreenderam, cada uma, quinze por cento dos conteúdos trabalhados. O número de conteúdos históricos se deve, em parte, às intervenções do monitor. A dimensão descritiva foi a menos utilizada, com oito por cento do total de conteúdos.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 2

A aula na Organização 2 aconteceu imediatamente após a explicação da pesquisa para os estudantes, a qual durou cerca de quarenta e cinco minutos. A aula começou às três horas da tarde e terminou às quatro e nove, totalizando uma carga horária de uma hora e nove minutos. Antes de trabalhar com a leitura de imagens, a professora organizou uma atividade de revisão. A Tabela 10.1 apresenta os episódios, com seus respectivos tópicos, estruturas de atividade e duração.

Tabela 10.1 - Episódios de aula na Organização 2

Episódios [duração]	Tópicos	duração	Estrutura de atividade
1. Apresentação [5min20seg]	1. Plano da Casa	5'20''	Começando
2. Revisão [36min 32seg]	2.1. Instrução	1'52''	Atividade preliminar
	2.2. Trabalho em grupo	16'	
	2.3. Correção	15'39''	
	2.4. Avaliação da atividade	2'51''	
3. Leitura de imagens [27min 32seg]	3.1. Instrução	4'32''	Lição principal
	3.2. 1ª Imagem	10'31''	
	3.3. 2ª Imagem	5'16''	
	3.4. 3ª Imagem	3'16''	
	3.5. 4ª e 5ª Imagens	3'50''	

No Episódio 1, a professora pediu aos estudantes que contassem sobre o “plano da casa”. Uma estudante falou com desenvoltura sobre o projeto da turma para o ano letivo, cujo tema era o multiculturalismo. A proposta era expandir o trabalho realizado no ano anterior, em que pesquisaram a arte européia, indígena e africana, para incluir outras culturas. Segundo a professora, a turma ia trabalhar com arte postal para explorar a questão do intercâmbio e da comunicação, utilizando uma série de recursos gráficos inspirados na arte *Pop*. A primeira

atividade sobre arte *Pop* tinha acontecido no dia anterior, quando os jovens assistiram a um vídeo sobre Andy Warhol e Basquiat e conversaram sobre Andy Warhol.

A aplicação da ferramenta não contempla o Episódio 1, já que este tratou de aspectos organizacionais da aula. Os Episódios 2 e 3 foram divididos em sub-episódios, conforme variou a intenção da professora, a abordagem comunicativa e o padrão de interação.

Episódio 2: Revisão

No Episódio 2, aconteceu uma revisão dos conteúdos trabalhados na aula anterior. O Sub-episódio 2.1 envolveu a explicação da professora sobre como seria a atividade. Os estudantes deviam se dividir em quatro grupos de seis. Ela ia colocar sobre a lousa dois títulos: “sobre Andy Warhol” e “sobre *Pop Art*” e distribuir entre os grupos várias frases. Cada grupo devia identificar e pregar sob os títulos correspondentes na lousa quais frases se referiam ao artista e quais se referiam à arte *Pop*. A professora alertou que havia algumas frases sem relação com os temas, as quais deviam ser descartadas.

As frases eram as seguintes: foi diretor de cinema; fã de Marlyn Monroe; amigo de Basquiat; sua obra esteve na 23ª Bienal de São Paulo; criou obras com seus mitos; utilizou a técnica da serigrafia; surgiu na Inglaterra; arte que se utiliza da mídia; arte popular; arte que se beneficia do material codificado; usa imagens e objetos inscritos no cotidiano; representa o mundo dos sonhos; expressa o caráter transitório da fama; usa técnicas de pintura, colagem e escultura; arte produzida para o consumo de massa; as obras são feitas de palha; amigo de Leonardo da Vinci; inventou a máscara; utiliza tinta a óleo como técnica; o assunto é imagens de santos; surgiu na África.

Sub-episódio 2.2. Trabalho em grupo

O Sub-episódio 2.2 compreendeu o trabalho em grupo. Os estudantes discutiram as frases entre si e executaram a tarefa. A intenção da professora foi, claramente, de guiar os estudantes no trabalho com as características da arte *Pop* e a biografia de Andy Warhol, estudadas na aula anterior. A conversa nos grupos não foi gravada, mas supomos que seguiu uma abordagem interativa/dialógica, com um padrão de interação do tipo I-R-F-R. Entendemos que as frases

selecionadas pela professora constituíam significados chave, que ela queria enfatizar através da atividade. O quadro a seguir define os cinco aspectos da ferramenta para este sub-episódio.

Intenção da professora	Guiar os estudantes no trabalho com as idéias artísticas e dar suporte no processo de internalização
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA: características da Arte Pop EXPLICAÇÃO HISTÓRICA: biografia e obra de Andy Warhol
Abordagem	Aluno-aluno: interativa / dialógica (suposição)
Padrões de interação	Aluno-aluno: I-R-F-R (suposição)
Formas de intervenção	Marca significados chave

Sub-episódio 2.3. Correção

O sub-episódio 2.3 envolveu a correção do trabalho em grupo, a qual teve início assim que os estudantes terminaram a tarefa e voltaram as carteiras para o lugar. A professora lia uma frase fixada na lousa e perguntava se todos concordavam se ela estava no lugar correto e por que. Em muitos casos, ocorreram divergências, que suscitaram diferentes intervenções da professora. Na maior parte das vezes, ela conduziu a discussão de modo a estabelecer o lugar correto da frase, mas em quatro ocasiões não definiu a resposta correta, deixando as frases para serem objeto de pesquisa mais tarde. A discussão teve uma participação ativa da maioria da turma. Em algumas perguntas, a professora não designou um estudante para responder e na maior parte do tempo houve sobreposição de respostas. Em várias ocasiões os estudantes responderam em coro. No diálogo a seguir, a professora esclareceu o significado da palavra “transitório”.

PROFESSORA: que que é o caráter transitório? Que que é uma coisa transitória

ESTUDANTE: (é uma coisa que... não sei... para um lugar...)

PROFESSORA: mas o que que/ transitório vem do que? o que que lembra pra vocês?

ESTUDANTE: transmitir

ESTUDANTE: andar

ESTUDANTE: transitando

PROFESSORA: andar::: transitório... vamos pensar em andar... alguém falou em TRÂnsito...

ESTUDANTE: alguma coisa que junta... uma coisa tipo

PROFESSORA: que junta e fica?

ESTUDANTE: não... vai passando assim

ESTUDANTE: tipo de um//

ESTUDANTE: //um navio

PROFESSORA: transitório, gente é passageiro... uma coisa então... é ESse caRÁter que tem a fama... né? por isso que ele pintava

ESTUDANTE: (ele mostra o caráter agora.. porque o caráter que passou)

PROFESSORA: é um pouco isso... por isso que ele pintava tanto os mitos dele... não só porque eram mitos mas porque representavam esse caráter... viu Júnior? essa fama que passa... lembra daquela frase... dele que eu contei pra vocês? que no futuro todo mundo vai ter os seus segundos de fama?

ESTUDANTES: [comentários sobrepostos]

PROFESSORA: alguém não entendeu isso? Júlio... quer explicar pra gente melhor isso aqui Júlio? alguém não entendeu? não? tudo ok? alguém quer perguntar alguma coisa?

ESTUDANTE: não

Nessa explicação, a professora deu oportunidade para os estudantes definirem o termo. As respostas dos alunos indicam que eles não tinham idéia do seu significado. A professora, então, explicou o significado da palavra e da frase, relacionando o termo com um conteúdo discutido na aula anterior. Ao final, ela tentou estabelecer uma interação confirmatória com o Júlio, mas isso não aconteceu. Antes de passar para a próxima frase ela pediu uma confirmação se todos entenderam. Na continuação da correção do exercício, uma estudante levantou uma questão muito interessante.

PROFESSORA: é uma arte popular?

ESTUDANTE: é [em coro]

PROFESSORA: onde que cês já viram isso?

ESTUDANTE: nós já vimos

ESTUDANTE: meu... eu acho que não é uma arte popular

ESTUDANTE: eu discordo

ESTUDANTE: por que?

ESTUDANTE: porque eu nunca vi isso... nunca vi... só vim saber agora

PROFESSORA: tá... mas o próprio nome é isso... é arte popular... [2seg] a gente vai... vai olhar as imagens... utiliza tinta a óleo?

Nesse caso, a professora utilizou da sua autoridade para terminar a discussão e introduzir um novo tópico. No entanto, ela retomou a questão no final da correção, dizendo que esse era um

tema para os estudantes pesquisarem. Tanto a explicação do significado de “transitório” como a pergunta da estudante apontam para a complexidade de vários termos usados no exercício. O quadro a seguir apresenta a aplicação da ferramenta para este sub-episódio. Consideramos que a intenção da professora e os conteúdos trabalhados continuam os mesmos do episódio anterior. A diferença é que a professora adotou uma abordagem de autoridade, estabelecendo um padrão de interação do tipo I-R-A. Ao longo da correção do exercício, ela compartilhou significados e checkou o entendimento dos estudantes sobre algumas questões.

Intenção da professora	Guiar os estudantes no trabalho com as idéias artísticas e dar suporte no processo de internalização
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA: características da Arte Pop EXPLICAÇÃO HISTÓRICA: biografia e obra de Andy Warhol EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = caráter transitório da fama
Abordagem	interativa /de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	Compartilha significados Checa o entendimento dos estudantes

Sub-episódio 2.4. Avaliação

O Sub-episódio 2.4 encerrou a revisão com uma avaliação da professora. Ela apontou as frases sobre as quais não tinha havido consenso e disse:

PROFESSORA: (...) bom... o que a gente vai fazer com isso aqui é pesquisar... isso aqui vai ficar... tá? porque não adianta... que nem... acho que a Kátia levantou uma coisa muito interessante... ela falou ah... eu não acho que seja arte popular... porque eu nunca vi... né? então que que a gente vai fazer agora? A gente vai apreciar algumas imagens... e durante essa semana... na informática... vocês vão pesquisar mais um pouco... e a gente vai ver aqui o que que é VERDAde.

ESTUDANTES: e o que é mentira [em coro]

PROFESSORA: e o que é menTIRA... o que é invenÇÃO

ESTUDANTES: [fazem vários comentários simultaneamente]

PROFESSORA: fala Kátia... e aí vocês vão me trazer as respostas tá? e sempre porque... o que vocês fizeram agora... foi um jogo de sim e não... e a gente RECORdou... uma coisa ou outra que a gente conversou ontem que ficou... então agora a gente vai partir pra uma pesquisa mais minuciosa... sobre isso... uma outra coisa na pesquisa de vocês... acho que vocês confundiram bastante o artista... com o movimento a que pertence

Logo que a professora terminou essa fala, a mesma Kátia levantou uma outra questão. Se os *nikis*, usados nos cemitérios da África, são tão populares, eles não seriam também uma arte *Pop*? A professora perguntou se alguém queria responder essa pergunta, mas ninguém se ofereceu. Então ela deixou como uma questão a ser pesquisada e respondida depois, comentando que a pergunta daria “muito pano pra manga”, porque entrava na questão do multiculturalismo. Nesse caso, passar a pergunta adiante pareceu uma estratégia retórica: dificilmente um colega da Kátia teria como responder uma questão tão sofisticada, que coloca em discussão o próprio conceito de arte *Pop*.

Apesar da pergunta da estudante, definimos a abordagem comunicativa desse sub-episódio como não interativa/de autoridade. Primeiro, porque a fala da professora é longa, e segundo, porque ela adota uma postura de autoridade, avaliando o desempenho dos alunos e determinando o que será feito daí em diante. Assim como descrito na ferramenta, a professora usa o plural “a gente” para indicar um entendimento comum.

Intenção da professora	Manter a narrativa
Conteúdo	Avaliação e proposta
Abordagem	Não interativa /de autoridade
Padrões de interação	Não houve interação
Formas de intervenção	Rever o progresso da estória artística

Episódio 3: Leitura de imagens

Sub-episódio 3.1: Instrução

O Episódio 3 refere-se à leitura de cinco imagens. Neste primeiro sub-episódio, a professora perguntou se os estudantes se lembravam de um roteiro para leitura de obras de arte estudado no dia anterior. A seguir, avisou que trabalhariam com poucas obras, mas que elas dariam uma idéia sobre o que tinham conversado a respeito de Andy Warhol e da arte *Pop* - fora isso, a professora não forneceu outras informações a respeito das imagens: nem título, data, medidas ou técnica. Enquanto o monitor preparava o retro-projetor, a professora perguntou aos estudantes se eles estavam cansados, ao que todos responderam em coro que sim. Ela então sugeriu que eles se levantassem e espreguiçassem, para deixar o corpo mais atento. Entendemos que a intenção da professora, a abordagem comunicativa e a forma de interação permanecem as

mesmas do sub-episódio anterior: enquanto lá ela estava terminando uma atividade, aqui ela introduz a nova atividade.

Intenção da professora	Manter a narrativa
Conteúdo	EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = a leitura da obra de arte é uma conversa que envolve percepção, sensibilidade, criatividade, cores, forma e sentimento
Abordagem	Não interativa /de autoridade
Padrões de interação	Não houve interação
Formas de intervenção	Rever o progresso da estória artística

Sub-Episódio 3.2. Leitura da 1ª imagem

A professora comentou que não tinha encontrado o autor da primeira imagem. Em seguida, perguntou qual a primeira coisa que os jovens “olhavam” naquele trabalho. Surgiram várias respostas: a boca da mulher, o carro, o detalhe do nariz, o símbolo da coca-cola. Alguém sugeriu que a boca parecia a da Marilyn Monroe. A professora achou graça, dizendo que eles estavam sugestionados – qualquer moça que aparecia eles achavam que era ela. Então, ela quis saber como o olho dos estudantes “passeava na obra”. Um jovem respondeu que seu olhar ia para a estrada, e outro respondeu que seu olhar estava fixo no carro.

A professora perguntou o que os estudantes sentiam quando olhavam a obra. Alguém falou de sede, outro de dinheiro. Um estudante disse alguma coisa sobre uma moeda, um outro sugeriu que se tratava de uma propaganda do valor da coca-cola, com um *outdoor* e uma estrada, um terceiro comentou que parecia um carro de polícia. Um jovem mencionou que o dinheiro não era brasileiro, e o monitor aproveitou a deixa para perguntar se a imagem era brasileira. Uma garota sugeriu que a imagem parecia com os desenhos americanos. A professora comentou que daí se podia dizer de que lugar o artista estava falando e um estudante mencionou coca-cola e mulher bonita. Nesta altura, teve lugar o seguinte diálogo.

PROFESSORA: e aí é um outDOOR... que tem um vaLOR... é::: que que tá representando esse... esse trabalho... que que vocês acham que ele representa... pensando... na Pop arte? [3seg]

ESTUDANTE: a publicação... de algum produto? [2seg]

PROFESSORA: quem falou mídia? é... não deixa de ser uma publicação... em outdoor aí né? mas o que que tá representando?

ESTUDANTE: ele tá insinuando as pessoas a tomarem a coca-cola

PROFESSORA: que mais Bianca?

ESTUDANTE: a comprar

PROFESSORA: comPRAR... consumir... que mais?

ESTUDANTE: andar de carro

ESTUDANTE: () andar a pé

MONITOR: de repente não sei... me vem a imagem das três coisas boas carro mulher e (coca-cola)

ESTUDANTE: e o dinheiro?

ESTUDANTE: as quatro coisas boas né? () [risos]

PROFESSORA: mas são quatro coisas que todo mundo têm?

ESTUDANTES: não [em coro]

ESTUDANTE: coca-cola todo mundo... quase todo mundo pode tomar... e carro nem todo mundo tem condições de comprar... mulher também quase ninguém tem condições de ter [risos e vários comentários sobrepostos por 16seg]

Depois desse diálogo, a professora perguntou para que servia a propaganda e ela mesma respondeu que era para comprar, consumir. Então quis saber qual o símbolo daquela imagem mais representava consumo. Alguém respondeu coca-cola e outro falou do carro. Então a professora direcionou a conversa para a questão das cores. Os estudantes se referiram ao vermelho, preto, amarelo e marrom. Em seguida, a professora perguntou que nome os jovens dariam à obra. Falaram: globalização, *outdoor*, beba coca-cola, as quatro coisas boas, beba olhando pro outdoor. A professora concluiu que a coca-cola era o que tinha ficado mais forte para os jovens. Para finalizar a leitura dessa imagem, a professora perguntou se alguém queria falar mais alguma coisa e se o trabalho tinha “mexido” ou incomodado. Vários jovens falaram ao mesmo tempo: incomodou, não gostei muito, dá vontade de tomar coca-cola, não gosto de coca-cola.

O quadro a seguir define os cinco aspectos da ferramenta para este sub-episódio. O modo como a professora conduziu o diálogo sugere uma dupla intenção: por um lado, explorar a visão dos estudantes e, por outro lado, ajudá-los a aplicar as idéias sobre arte *Pop* na interpretação da obra. Como as respostas foram fragmentadas e superpostas, elas foram consideradas em conjunto na definição das categorias de leitura. Classificamos um conteúdo como “interpretação histórica” porque estabelece uma relação, mesmo que superficial, entre a imagem e a leitura da arte *Pop* que

a professora promoveu. A abordagem foi interativa/dialógica, com padrão I-R-F-R. Em um diálogo tumultuado, a professora interveio selecionando algumas respostas e ignorando outras e marcando significados chave através da ênfase em algumas palavras e do direcionamento das perguntas.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas e na expansão do seu uso
Conteúdo	<p>DESCRIÇÃO TEMÁTICA = boca da mulher, detalhe do carro e do nariz, símbolo da coca-cola, mulher</p> <p>DESCRIÇÃO TEMÁTICA = parece uma propaganda da coca-cola, parece um <i>outdoor</i>, o dinheiro é americano</p> <p>DESCRIÇÃO FORMAL = parece desenho americano porque no fundo aparece um deserto</p> <p>INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = “insinua” as pessoas a tomar coca-cola, a comprar e consumir</p> <p>INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = imagem das três coisas boas – carro, mulher e coca-cola</p> <p>EXPLICAÇÃO COTIDIANA = nem todo mundo tem estas coisas</p> <p>DESCRIÇÃO FORMAL = usa muito o vermelho e o preto e também usa amarelo e marrom.</p> <p>INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = nomes para a obra: <i>outdoor</i>, beba olhando para o <i>outdoor</i>, globalização, as quatro coisas boas</p> <p>JULGAMENTO SUBJETIVO = incomodou, não gostei muito</p>
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Seleciona significados Marca significados chave

Sub-episódio 3.3. Leitura da 2ª imagem

O Sub-episódio 3.3 envolveu a leitura de uma serigrafia de Andy Warhol com a imagem de Marlyn Monroe. O diálogo a seguir mostra a dinâmica da leitura.

ESTUDANTES: ah... essa aí é a... [riso da professora] é a Marlyn Monroe // Marlyn Monroe [várias vezes sobrepostas = 8seg]

PROFESSORA: olha... pessoal... um de cada vez... é a Marlyn Monroe né? que cês já sabem aGOra... como ela está sendo retraTada aí?

ESTUDANTES: () tirando foto // tá com sono // depois de beber uma // ela tá se mostrando [várias vezes sobrepostas = 17seg]

PROFESSORA: cê acha que ela tá... ela tá fazendo pose... você acha?

ESTUDANTES: tá fazendo pose // () olho de peixe morto // tá pintada // acho que ela foi pega de surpresa heim? // () alguma festa [vozes sobrepostas = 17seg]

PROFESSORA: por que que você acha... pessoal... oh... estamos faLANdo... Thierry... estamos falando todos de uma vez e não tá dando nem pra entender... por que que você acha que ela acabou de sair de uma festa?

ESTUDANTES: porque ela tá toda maquiada // acho que ela tá fazendo um filme // () [várias vezes sobrepostas = 13seg]

PROFESSORA: é... pessoal... a primeira coisa assim oh... ELE está pintando a pessoa?

ESTUDANTE: tá

ESTUDANTE: eu acho que ela está muito cansada

PROFESSORA: ou ele está pintando o MIto?

ESTUDANTE: o mito ()

PROFESSORA: o que que dá essa diferença?

ESTUDANTE: porque se ele tivesse pintando a pessoa ela teria feito uma pose... (não é desse jeito)

ESTUDANTE: ela taria de olho aberto

PROFESSORA: a Camila tá achando ela muito estranha nessa foto... o que que dá essa sensação de estranheza?

ESTUDANTES: o olho // o cabelo // o olho é pequenininho assim

PROFESSORA: o que mais?

ESTUDANTES: o sorriso // os cílios // ()

A professora encerrou aí a discussão sobre a representação do mito e introduziu a questão da cor, perguntando se o artista tinha usado as cores de uma forma comum. Os estudantes responderam que não, ele tinha misturado várias cores. Um deles disse que a Marlyn parecia um bicho. A professora perguntou o que tinha acontecido com o amarelo do cabelo da figura, despertando vários comentários e risos. Alguém disse que tinha misturado com o preto, outro falou que estava sombreado, um terceiro que era uma loira oxigenada, uma moça explicou que não era oxigenada, porque a raiz dos cabelos estava aparecendo. A professora comentou que o amarelo tinha ficado meio estourado. Surgiram alguns comentários sobre a Marlyn estar parecida com a Carolina Drummond e a Hebe.

A professora perguntou o que a imagem estaria dizendo para os jovens. Uma respondeu que nada, outro disse que a Marlyn estava com cara de cansada, outro falou nos olhos de peixe

morto, alguém brincou dizendo que ela estava mostrando os dentes para o dentista. A professora perguntou se aquele não seria um olhar lânguido. Tantos jovens responderam juntos que ficou impossível entender qualquer coisa. A professora reclamou, mas todos continuaram falando ao mesmo tempo e ela resolveu passar para outra imagem. Com exceção do conteúdo, os outros aspectos da ferramenta permaneceram os mesmos do sub-episódio anterior.

Intenção da professora	Explorar a visão dos estudantes Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas e na expansão do seu uso
Conteúdo	DESCRIÇÃO TEMÁTICA = como a Marlyn foi retratada (com sono, depois de beber uma, fazendo pose, com olhos de peixe morto, de surpresa, maquiada, fazendo um filme, cansada) DESCRIÇÃO FORMAL = cores misturadas, amarelo estourado INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = ela parece com a Carolina Drummond e a Hebe
Abordagem	interativa /dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Seleciona significados Marca significados-chave

Sub-episódio 3.4. Leitura da 3ª imagem

A terceira imagem era outra serigrafia de Warhol, dessa vez retratando várias Marlyns. A professora perguntou qual ligação os estudantes faziam quando o artista representava a mesma pessoa várias vezes. Muitos estudantes falaram ao mesmo tempo; uma jovem observou que o artista estava dizendo que a Marlyn era famosa no mundo todo. Aconteceu, então, o seguinte diálogo.

PROFESSORA: cês acham que esse trabalho tem a ver com o primeiro?

ESTUDANTES: não // nada a ver // ah... eu acho que sim // igual aquele // o primeiro

PROFESSORA: então Luana

ESTUDANTE: acho que no primeiro ela... ele retratou ela como grande //

ESTUDANTE: //ela mesma//

ESTUDANTE: //ela mesma... aqui ele fez de várias formas ela

PROFESSORA: tá... e aquele primeiro trabalho que a gente viu... do outdoor... vocês conseguem fazer alguma ligação? [várias vozes sobrepostas = 2seg] pensando em consumo... pensando em cultura de massa? [7seg]

ESTUDANTE: oh (nome da professora)... (nome da professora)

PROFESSORA: oi

ESTUDANTE: aí pode ser também várias transformações de como ela pode fazer as (propagandas)

ESTUDANTE: pode

PROFESSORA: ele fala também aí de objeto de consumo?

ESTUDANTES: não // não // não

PROFESSORA: não fala?

ESTUDANTE: fala... mas tipo... pode ser também... aí pode ser... porque pode ser um jeito... que ela pode fazer a propaganda

Neste sub-episódio, a agitação da turma foi ficando cada vez maior, a ponto de não ser possível escutar as respostas individuais – nem durante a aula e muito menos na gravação. A professora pareceu estar mais interessada em relacionar a imagem com as idéias trabalhadas sobre arte *Pop* do que em conhecer as idéias dos estudantes. De novo, ela usou termos difíceis, como “objeto de consumo” e “cultura de massa”. Consideramos a abordagem comunicativa como interativa/de autoridade, pois as duas últimas perguntas foram claramente direcionadas e a professora corrigiu a resposta dos estudantes. Classificamos a fala sobre a imagem representar as várias transformações da mesma pessoa para fazer propaganda como “interpretação histórica”, uma vez alude à discussão sobre arte *Pop*. Finalmente, entendemos que a insistência da professora sobre a questão do consumo é uma forma de marcar um significado chave.

Intenção da professora	Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas e na expansão do seu uso
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = a figura da Marlyn repetida representa os jeitos que ela pode fazer propaganda
Abordagem	interativa /de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	Marca significado-chave

Sub-episódio 3.4. Leitura da 4ª e 5ª imagens

A quarta e a quinta imagens eram das latas de sopa Campbell, também de Andy Warhol. Como o diálogo a seguir mostra, a professora tomou definitivamente uma postura de autoridade, conduzindo a conversa para as relações que desejava estabelecer.

PROFESSORA: lembra dessa sopa Campbell que a gente falou ontem

ESTUDANTES: parece um tomate [16 segundos de falas sobrepostas]

PROFESSORA: isso é sopa né gente? É uma sopa que foi muito/ muito consumida... foi bastante consumida... o que que ele fez? [2seg] Lembra que trabalha com assuntos comuns... trabalha com latas... de refrigerante... lembra da *Pop* arte? cês precisam fazer oh... essa ligação né? isso é uma lata não é?

ESTUDANTES: parece uma lata... lembra uma lata de fermento // () são várias latas // parece lata de óleo // estão empilhadas // não é coca-cola não [34 segundos de falas sobrepostas]

PROFESSORA: é uma sopa... é... o que que lembra vocês essas latas empilhadas assim?

ESTUDANTES: supermercado [em coro]

PROFESSORA: lembra mercado? O que que a gente faz no supermercado?

ESTUDANTES: compra [respondem em coro; depois: 7segundos de falas sobrepostas]

PROFESSORA: a gente consome? no supermercado?

ESTUDANTES: sim [em coro]

PROFESSORA: sim né?

ESTUDANTE: lógico

ESTUDANTE: cê compra no supermercado

PROFESSORA: ele tá falando de novo de consumo?

ESTUDANTES: sim //ahn// (como se fosse uma propaganda né) [7seg de falas sobrepostas]

Nesse momento, a professora declarou que ia finalizar com aquela imagem, para que todos pudessem pensar um pouco sobre a questão do consumo, do mercado. Disse que ia encerrar a atividade porque estava achando os jovens muito cansados. O quadro a seguir apresenta os cinco aspectos da ferramenta para esse sub-episódio. A abordagem foi interativa/de autoridade, com padrão de interação I-R-A. A professora deu forma ao significado da palavra consumo.

Intenção da professora	Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas e na expansão do seu uso
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = a gente consome no supermercado INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = a imagem está falando de consumo porque lembra produtos no supermercado e Andy Warhol trabalhava com esse tema
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	Dá forma aos significados

10.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 2

A aula na Organização 2 foi a segunda de uma seqüência de ensino, a qual teve início com um filme sobre Andy Warhol e uma apresentação das características da Arte *Pop*. A professora começou a segunda aula com uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior. Em seguida, os estudantes fizeram a apreciação de cinco imagens, todas pertencentes à Arte *Pop*. As mudanças na abordagem comunicativa durante esse percurso seguem de perto o ciclo “ideal” proposto pelos autores da ferramenta. Como se pode ver na Tabela 10.2, a revisão começou com uma abordagem interativa-dialógica, quando os estudantes trabalharam em grupo para identificar as características da Arte *Pop* e da obra de Andy Warhol. Na correção do exercício, a professora adotou uma abordagem interativa-de autoridade, usando um padrão do tipo I-R-A. Nestes dois sub-episódios, a intenção da professora foi dar suporte à internalização dos conteúdos estudados. No encerramento da revisão, ela adotou uma abordagem não interativa-de autoridade para avaliar os resultados e definir as questões que seriam objeto de pesquisa nas aulas seguintes.

A atividade de leitura inaugurou um novo ciclo, que teve início com uma abordagem interativa-dialógica e um padrão do tipo I-R-F-R. A professora teve uma dupla intenção nos Sub-episódios 3.2 e 3.3, que correspondem a esta etapa. Por um lado, de explorar a visão dos estudantes, com perguntas do tipo: “qual a primeira coisa que vocês olham nesse trabalho?”, “por onde o olho de vocês passeia nessa obra?”, “olhando pra isso, o que vocês sentem?” e “se a gente pensa a forma que ele usou as cores... vamos pensar um pouquinho nas cores?”. Por outro lado, existiu também a intenção de guiar os estudantes na aplicação dos conhecimentos sobre Arte *Pop*, que ela pôs em prática selecionando as respostas e dirigindo a conversa com perguntas do tipo: “que vocês acham que ele representa... pensando na Pop Arte?”, “pra que a gente faz propaganda

de alguma coisa?”, “que símbolo que pra vocês representa aí o consumo?” “ele está pintando a pessoa ou ele está pintando o mito?”.

Nos dois últimos sub-episódios, a professora abandonou as perguntas de caráter geral e direcionou a conversa com questões do tipo: “vocês conseguem fazer uma ligação com o primeiro trabalho, pensando em consumo, pensando em cultura de massa?”, “ele fala também aí de consumo?”, “ele tá falando de novo de consumo?”. A abordagem foi interativa–de autoridade, com um padrão do tipo I-R-A. Para encerrar, a professora não chegou a fazer uma revisão do conteúdo discutido, ela apenas disse que ia terminar com uma imagem para que os estudantes pensassem sobre a questão do consumo. O segundo ciclo, portanto, não chegou a ser completado. Ao longo da aula, a professora utilizou todas as formas de intervenção propostas pela ferramenta.

Tabela 10.2 - Ritmo de ensino na aula da Organização 2

Episódios / sub-episódios	duração	Intenção da professora	Abordagem comunicativa	Padrão de interação	Intervenções da professora
2.2. Trabalho em grupo	16'	dar suporte à internalização	interativa/ dialógica	I-R-F-R	Marca significado
2.3. Correção	15'39"	dar suporte à internalização	interativa/ de autoridade	I-R-A	Compartilha significado Checa entendimento
2.4. Avaliação atividade	2'51"	Manter a narrativa	não interativa de autoridade	não houve interação	Revê progresso
3.1. Instrução	4'32"	Manter a narrativa	não interativa de autoridade	não houve interação	Revê progresso
3.2. 1ª Imagem	10'31"	Explorar visão Guiar aplicação	interativa dialógica	I-R-F-R	Seleciona significados Marca significado
3.3. 2ª Imagem	5'16"	Explorar visão Guiar aplicação	interativa dialógica	I-R-F-R	Seleciona significados Marca significado
3.4. 3ª Imagem	3'16"	Guiar aplicação	interativa de autoridade	I-R-A	Marca significado
3.5. 4ª e 5ª Imagens	3'50"	Guiar aplicação	interativa de autoridade	I-R-A	Dá forma ao significado

A transformação progressiva do discurso, com a inclusão de conhecimentos do campo da arte para sustentar a construção de interpretações fundamentadas, constitui um outro fator positivo na concepção de ensino que sustenta a ferramenta. Um ponto chave desse processo é apresentar os conceitos novos de forma que os estudantes consigam integrá-los aos conhecimentos que já possuem. Na aula da Organização 2, as frases que os estudantes tinham que

identificar como características da Arte *Pop* e características da obra de Andy Warhol continham termos e expressões difíceis, como “mídia”, “mito”, “consumo de massa”, “objetos inscritos no cotidiano” e “material codificado”. Quando a professora esclareceu o significado da palavra “transitório”, durante a correção do exercício, o teor da conversa indica que a palavra era desconhecida de muitos estudantes. É bem provável que eles não dominassem outros termos. O próprio significado de Arte *Pop*, colocado em questão duas vezes pela estudante Kátia, não foi esclarecido na aula. Considerando ainda a heterogeneidade da turma, formada por estudantes frequentando de quinta a oitava série, talvez os estudantes nas séries iniciais tenham tido dificuldade em entender essas características. Na apreciação das imagens, a professora direcionou as perguntas de forma a estabelecer uma relação entre Arte Pop e consumo. No entanto, não chegou a haver uma reflexão sobre a natureza dessa relação, se as imagens eram de celebração ou de crítica, ou ambas as coisas.

De todo modo, a história da arte forma a base da curadoria educativa da professora. Isto pode ser visto tanto na seleção das imagens como na ênfase dada às características do movimento artístico em estudo. A Tabela 10.3 mostra que os conteúdos históricos predominaram, com vinte e seis por cento do número total de conteúdos discutidos durante a aula. Conteúdos de caráter subjetivo ficaram em segundo lugar, com vinte e um por cento do total. Em seguida, aparecem os conteúdos descritivos e formais, com dezesseis por cento cada. Tanto na dimensão descritiva quanto na formal, os conteúdos se referem a descrições. Na categoria formal, a cor foi o único conceito visual explorado. As explicações de caráter cotidiano e de caráter técnico representam, cada uma, dez por cento dos conteúdos. As explicações técnicas envolvem apenas questões conceituais, nenhuma referência foi feita aos processos de produção das imagens – a professora não chegou a identificar nem mesmo a técnica utilizada nas produções.

Quanto às categorias do discurso utilizado na aula, houve uma divisão equilibrada entre explicação, descrição e interpretação: cada uma representa trinta e dois por cento dos conteúdos. Houve apenas um julgamento e nenhuma análise formal das imagens.

Tabela 10.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 2

Categorias do discurso			Nº	Viés disciplinar			Nº
Explicação 6 = 32%	cotidiana		2	Cotidiano 2 = 10%	Explicação cotidiana		2
	museológica		-		Subjetivo 4 = 21%	Interpretação subjetiva	
	técnica		-	Julgamento subjetivo			1
	Conceitual		2	Descritivo 3 = 16%	Descrição temática		3
	histórica		2		Interpretação descritiva		-
	formal		-	Técnico 2 = 10%	Explicação museológica		-
Descrição 6 = 32%	Temática		3		Explicação conceitual		2
	formal		3		Explicação técnica		-
Análise formal -	análise formal		-	Formal 3 = 16%	Explicação formal		-
Interpretação 6 = 32%	subjetiva		3		Descrição formal		3
	descritiva		-		Análise formal		-
	histórica		3		Interpretação formal		-
	Formal		-		Julgamento formal		-
Julgamento 1 = 5%	subjetivo		1	Histórico 5 = 26%	Explicação histórica		2
	formal		-		Interpretação histórica		3
19 = 100%			19	19 = 100%			19

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA NA ORGANIZAÇÃO 3

A aula na Organização 3 começou às oito horas e quarenta minutos e terminou por volta das dez horas e trinta e cinco minutos da manhã de uma quinta-feira²⁴, totalizando uma carga horária de uma hora e cinquenta e cinco minutos. Fora uma breve explicação sobre a estrutura da aula, não houve atividade de introdução. O encerramento também foi bastante rápido: o professor conversou com os estudantes sobre o andamento do “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC”. Sendo assim, a apreciação dos filmes ocupou praticamente todo o tempo da aula. A Tabela 11.1 apresenta os episódios da aula, com seus respectivos tópicos, duração e estruturas de atividade.

No Episódio 1, o professor nos apresentou à turma e comunicou que a aula seria gravada. Em seguida, disse aos estudantes que iria passar trechos de três filmes: *Terra em Transe*, dirigido por Glauber Rocha; *Cidade de Deus*, do diretor Fernando Meirelles e *O Invasor*, de Beto Brant. O primeiro de 1966 e os dois últimos, salvo engano, de 2002 e 2003, respectivamente.

O Episódio 2 compreende a apreciação de *Terra em Transe*, que durou uma hora e dezessete minutos, ocupando quase setenta por cento do tempo da aula. Durante todo esse episódio, a intenção do professor permaneceu a mesma: introduzir e desenvolver a ‘estória artística’. Mas como a abordagem comunicativa e o padrão de interação variaram, definimos sub-episódios que correspondem a essas variações. Os tópicos identificados na tabela como “trecho do filme” correspondem aos períodos em que a turma assistiu trechos longos, de cinco a doze minutos. A descrição e análise dos sub-episódios referentes à apreciação de *Terra em Transe*, assim como dos Episódios 3 e 4, que compreendem a apreciação dos outros dois filmes, aparece depois da Tabela 11.1. O Episódio 5, que se refere ao encerramento da aula, não foi analisado.

²⁴ A gravação terminou às 10h32min41seg, mas a aula continuou por cerca de três minutos, período em que o professor conversou com os estudantes sobre seus trabalhos.

Tabela 11.1 - Episódios de aula na Organização 3

Episódios [duração]	Tópicos	duração	Estrutura de atividade
1. Início [3min0seg]	Apresentação da pesquisa	1'37"	Começando
	Estrutura da aula	1'23"	
2. Terra em transe [1h17min27seg]	Trecho do filme	11'47"	Lição principal
	2.1. Contexto de produção	1'47"	
	2.2. Sinopse	3'14"	
	2.3. Abertura	3'36"	
	2.4. Música	1'51"	
	2.5. Mudança de ritmo	4'34"	
	2.6. Tipos de câmera	2'05"	
	2.7. Marcação de atores	2'36"	
	2.8. O poder da personagem	2'09"	
	2.9. Montagem/Marcação atores	8'37"	
	2.10. O herói impotente	4'55"	
	2.11. Expressão de Porfírio Diaz	1'56"	
	2.12. A 1ª Missa do Brasil	6'46"	
	2.13. Expressão de Porfírio Diaz	4'49"	
Trecho do filme	7'51"		
2.14. Um pouco de história	8'45"		
3. Cidade de Deus [14min46seg]	Trecho do filme	4'51"	Lição principal
	3. 1. Metáforas visuais	9'55"	
4. O Invasor [15minutos49seg]	Trecho do filme	6'08"	Lição principal
	4.1. Comparação	9'41"	
5. Finalização [3min aproximadamente]	5. Discussão dos projetos	3'00"	Encerrando

Episódio 2: Terra em Transe**Sub-episódio 2.1. Contexto de produção do filme**

O professor perguntou quem já tinha assistido ao filme e apenas um aluno respondeu que já tinha visto. Ele, então, fez uma série de perguntas sobre o contexto de produção do filme, conforme se pode ver no diálogo que se segue.

- PROFESSOR:* (...) Terra em Transe é de sessenta e seis... alguém sabe o que tava acontecendo no país em sessenta e seis? alguém lembra?
- ESTUDANTE:* ditadura
- PROFESSOR:* era o comecinho né... da ditadura... alguém lembra quando era// quando foi o golpe? sessenta e quatro
- ESTUDANTE:* (foi primeiro de abril)
- PROFESSOR:* é foi primeiro//não... foi trinta e um de março [risos]
- ESTUDANTE:* mudaram para trinta e um de março
- PROFESSOR:* cês sabem disso né? porque o golpe foi primeiro de abril só que daí eles... passou pra história como sendo trinta e um de março porque primeiro de abril é o dia da mentira né?
- ESTUDANTE:* ah é?
- PROFESSOR:* daí eles acharam que podia pegar mal dizer que o golpe foi no dia da mentira... é... mas ainda era o comeCINHO da ditadura... ainda não era uma ditadura pesada né? com repressão pesada que começa um pouco depois... alguém sabe com o que?
- ESTUDANTE:* o AI-5
- PROFESSOR:* com o AI-5 que é de sessenta e oito... então esse filme é antes do AI-5... já é o regime militar mas é antes do AI-5... se esse filme tivesse sido feito depois do AI-5 ele tinha sido censuRAdo Glauber tava preso... quer dizer... depois ele teve que se exilar... mas aconteceu um bando de coisas... e ele FAZ um filme sobre o poder no país... né na época do regime militar (...)

O professor adotou uma abordagem de autoridade, corrigindo e comentando as respostas dos estudantes em um padrão do tipo I-R-A. Não observamos nenhuma forma de intervenção que correspondesse àquelas descritas pela ferramenta. O quadro a seguir apresenta os cinco aspectos da ferramenta para esse sub-episódio.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = contexto de produção do filme: ditadura, golpe, AI-5
Abordagem	Interativa/de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 2.2. Sinopse

O professor perguntou o que os estudantes tinham entendido do começo do filme. O rapaz que já tinha visto o filme antes respondeu que o nome Eldorado leva a entender que esse lugar fictício se situa na América Latina e comentou sobre a situação política da região nessa época, mencionando os golpes militares e os movimentos revolucionários de esquerda. O professor concordou com a resposta, mas trouxe a questão de volta para o filme, perguntando o que se podia ver no filme. Em um diálogo colaborativo, esse mesmo estudante e o professor fizeram uma sinopse (ver página 172).

Embora a construção tenha sido conjunta, a abordagem do professor foi de autoridade, fornecendo informações para os estudantes entenderem o contexto e a história do filme. Quanto às intervenções, ele compartilhou o significado do filme, não só ao montar a sinopse, mas também no final, quando perguntou se todos tinham entendido que o personagem Paulo tinha morrido e explicou como o filme mostrava isso. É interessante notar que no início e no final desse episódio, o professor dirigiu a atenção dos estudantes para o filme, dizendo “mas o que acontece no filme mesmo? o que que a gente vê no filme?” e “vamos ver as imagens... o que nos interessa são as imagens”. O foco nas imagens apareceu ao longo de toda a aula.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	DESCRIÇÃO TEMÁTICA = sinopse do filme
Abordagem	interativa/de autoridade
Padrões de interação	construção conjunta
Formas de intervenção	Compartilha significados

Sub-episódio 2.3. Abertura

O professor passou um trecho de quarenta e um segundos do início do filme e depois aconteceu o diálogo seguinte.

PROFESSOR: agora eu tenho um controle remoto... até... até aqui... antes de cortar pro... antes de cortar pro palácio do governador Vieira... a gente tem esse mar... tem essas montanhas... o que que vocês pensam disso tudo? O que que isso passa pra vocês... esse MAR::: [3seg] cês acham bonito feio... esquisito

ESTUDANTE: (parece que tá levando a gente pra... pra uma terra né? pra um lugar)

PROFESSOR: é tem esse sentido primeiro de se aproximar do... do lugar né? então a gente tá chegando pelo ALto... a gente tá chegando pelo mar... mas a gente vê um mar que é muito bonito... a gente vê uma paisagem natural que é muito bonita... que... na verdade o filme// todo filme do Glauber é muito intelectual... intelectual no sentido de que a gente sempre tem que... é pensar no que essas coisas querem dizer intelectualmente assim pro... o cinema do Glauber é todo assim... não adianta você parar muito no emocional cê tem que avançar e... intelectualizar um pouco a imagem que cê tá vendo porque senão você não chega aonde ele queria que você chegasse... e a idéia aí... ele queria mostrar essa idéia de um país que é um paraíso... sabe? Essa coisa de quando você chega num... num lugar tropical e você pensa “nossa é um paraíso... olha esse mar... olha essa praia... olha essa... essa natureza”... que é um pouco se cês quiserem... é... lembrar o que os descobriDORES aqui no Brasil entenderam quando chegaram... ou na América né? que acharam que tavam descobrindo o paraíso... depois eles acharam que era o inferno mas no começo eles acharam né que eles iam descobrir o paraíso... então ele tem essa idéia de paraíso e daí que o é eldorado... eldorado vocês sabem o que é? eldorado é um Mito... é uma cidade mítica... é... que seria uma grande fonte de ouro assim... é... uma cidade feita de ouro que existiria... é... diziam... no meio da América... então todos os descobridores né... é... “el dorado” é “O dourado” né? todos os descobridores queriam encontrar o tal eldorado né? que era uma proMESSa... de riqueza... e daí que o Glauber tá lembrando disso tudo... quando ele bota essa imagem... desse mar lindo... né dessa paisagem natural e ele chama o país de Eldorado... e... é::: ele tem mais um elemento aí pra falar de natureza... que é a música... que o Vinícius lembrou [essa fala = 2min 4seg]

O professor esperou três segundos por uma resposta para sua primeira pergunta. Como ninguém disse qualquer coisa, ele fez uma segunda pergunta – essa, sim, foi respondida. O professor concordou com o estudante, mas em seguida desenvolveu uma longa explicação, que compreendeu não só a pergunta inicial, mas cobriu também outros tópicos. Entendemos que a abordagem é interativa/de autoridade, com um padrão do tipo I-R-E. Não vimos nesse sub-episódio nenhum tipo de intervenção que correspondesse aos descritos na ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	DESCRIÇÃO TEMÁTICA = paisagem natural muito bonita, vista do alto EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = o cinema de Glauber é muito intelectual EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = significado de Eldorado INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = Glauber queria passar a idéia de paraíso tropical
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas intervenção	_____

Sub-episódio 2.4. Música

Depois de passar um trecho do filme, de trinta e oito segundos, o professor deu início ao diálogo que se segue.

PROFESSOR: que que a música diz? quer dizer... não... não diz em palavras né? porque a gente não entende o que ela tá cantando... não é português o que ela tá cantando... mas é um toque de candomblé... mas que que candomblé lembra pra vocês?

ESTUDANTE: religião né?

PROFESSOR: é uma religião...

ESTUDANTE: uma cultura também

PROFESSOR: então mas essa cultura... cê acha que tem a ver... o que que essa cultura tem a ver com essas imagens? e com essa idéia... de paraíso

ESTUDANTE: eu pensei em uma coisa mais indígena

PROFESSOR: então... pode ser uma coisa mais indígena também... mas de qualquer forma... seja indígena seja candomblé... uma coisa que tem a ver com primitivo... né com uma coisa ligada a natureza... né... então tem TODa uma configuração aí de... natureza... de ideal

Nesse sub-episódio, entendemos que a abordagem é interativa/de autoridade porque o professor apresentou um ponto de vista como o certo: a música expressa uma ligação com a natureza e a com a idéia de paraíso. Assim, sua aceitação de que a música parecia indígena mais do que um toque de candomblé se referiu a uma questão secundária. O padrão de interação foi do tipo I-R-A. Não vimos qualquer ação que correspondesse às intervenções do professor previstas na ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = a música sugere a idéia de paraíso
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.5. Mudança de ritmo

O professor passou um trecho do filme, de cinquenta e dois segundos, e perguntou se os jovens tinham percebido que ali havia o primeiro corte do filme. Segundo ele, o fato de toda a abertura, com as imagens do mar e da praia, ser um plano só, daria também a sensação de calma, de um tempo que é o nosso tempo, que existe sem cortes. Quando a cena muda para o interior do palácio do governador, muda a trilha sonora, muda o jeito da câmera se comportar e muda o jeito da montagem. O professor mostrou a seqüência seguinte, que já se passava no interior do palácio, e perguntou como é que mudava. Após um intervalo de seis segundos sem resposta, perguntou o que mudava na trilha sonora – saía a música de candomblé e entrava o que? Aconteceu, então, o diálogo seguinte.

PROFESSOR: como é que muda? [6seg] como é que muda gente? O que que muda na trilha por exemplo? sai aquela música de candomblé e entra o que?

ESTUDANTE: um jazz

PROFESSOR: é pode ser um jazz né? esse som da bateria né... muito rápida

ESTUDANTE: tem uma tensão (um nervosismo)

PROFESSOR: é tem um nervosismo nessa música né

ESTUDANTE: a câmera é mais rápida

PROFESSOR: o corte é muito mais rápido tem uma hora que corta... é... um pouco de... é um corte quase aleatório né... ele tá cortando de uma imagem pra outra imagem... ele não tem continuidade porque ele corta do Vieira pro próprio Vieira em outra situação... e a câmera se... se mexe de uma forma mais nervosa... não é uma// aquela câmera CALma que tá vendo o MAR e depois SObe... né aquela câmera do começo é uma câmera que tem um movimento BEM... é... CALmo contemplativo... aí não ela ela tem um movimento muito rápido... inclusive tem esse... essa... esse giro de câmera que é uma coisa surpreendente porque... nessa época NÃO existia *steadycam*... né que é aquele aparelho que você usa pra estabilizar a câmera... SÓ que a gente já tinha um *steadycam* brasileiro que era o Dib Lute... o Dib Lute foi o homem que fez a câmera desse filme... a câmera é toda na mão... só que o Dib sempre foi conhecido por ter... por conseguir fazer a câmera ficar esTÁvel de um jeito inacreditável... então é... pensem nesse giro de câmera que ele tá com a câmera na mão... pensem em vocês como é que vocês fariam pra fazer um giro de câmera desses com a câmera na MÃO com essa... com essa estabilidade... [começa o filme, enquanto fala] a câmera tá sempre na mão na verdade... aí nessa seqüência

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: eu já te falo oh... esse giro aí...

[trecho do filme sem comentário = 11seg]

PROFESSOR: cês perceberam que a câmera tem uma estabiliDADE... de movimento assim... ela não treme né? não é como quando a gente vai fazer com a câmara na mão que dá aquelas

tremi//tremidas... era uma câmara muito esTÁvel assim... o Dib era um cara... acho que ele É um cara... acho que o Dib tá vivo na verdade... o Dib deve tá quase com... oiTENTa anos... mas o Dib tá vivo... ah o Dib tá vivo o Dib fez a fotografia... o último filme que ele fez câmara foi o filme do Maurice Capoville (...)

Esse sub-episódio começou e terminou com longas explicações do professor. Quando a sua primeira pergunta ficou sem resposta, ele formulou uma outra pergunta, mais específica, dando chance aos estudantes de responderem. Mesmo assim, sua postura continuou sendo de autoridade: ele inicialmente concordou com o estudante e depois respondeu em profundidade sua própria pergunta. Quando o estudante fez uma pergunta sobre a câmara, ele avisou que responderia em seguida – o que realmente fez, no sub-episódio que se segue. Entendemos, portanto, que a abordagem foi interativa/de autoridade, com um padrão do tipo I-R-E. Não identificamos aí nenhuma forma de intervenção correspondente às descritas pela ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	ANÁLISE FORMAL = mudanças de ritmo na trilha sonora, na movimentação da câmara e na montagem EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = o câmara do filme EXPLICAÇÃO TÉCNICA = estabilidade da imagem
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.6. Tipos de câmara

Este sub-episódio começou com o professor respondendo a pergunta feita pelo estudante sobre o tipo de câmara usada para filmar *Terra em Transe*. Ele disse que era uma dezesseis milímetros e deu uma série de características sobre seu funcionamento. Depois falou de um outro tipo de câmara dezesseis milímetros, chamada Bolex. Os estudantes, então, pediram outras informações, como mostra o diálogo a seguir.

ESTUDANTE: se a câmara () no caso dela parar de gravar... como é que faz?

PROFESSOR: a Bolex?

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: cê pára... depois cê dá corda de novo... cê só... pára a câmera... é que... a câmera precisa de uma bateria pra funcionar né? pra... pra rodar... ela é um... ela é um... um aparato mecânico precisa de energia pra funcionar... a bolex não precisa de bateria ela funciona à corda isso é que é o engraxado da bolex

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: deve existir porque... é uma câmera dezesseis mas... não sei se ela é muito... ela deve ser...

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: não ela até... não... ela tem MAIS qualidade na verdade... porque ela é uma dezesseis milímetros ela tem tanta qualidade quanto qualquer dezesseis milímetros... é... tem que ver se continuam produzindo... que ela existe ela existe né... tem gente que aluga tem gente que usa mas... tem que ver se ela ainda é produzida

Mesmo tendo respondido as perguntas, a abordagem do professor é de autoridade, pois ele apresentou um ponto de vista técnico. O padrão de interação é do tipo “questionamento de estudante”, pois o professor respondeu a quatro perguntas seguidas. Não identificamos qualquer forma de intervenção descrita pela ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO TÉCNICA = tipos de câmera
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	questionamento de estudante
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.7. Marcação de atores

O professor mostrou uma seqüência do filme, de vinte e quatro segundos, e disse que queria que os jovens percebessem uma característica do Glauber: um jeito muito marcado de conduzir a movimentação dos atores. Explicou que todo filme tem marcação de ator, que indica para onde ele vai e onde tem que parar. Mas essa marcação pode ser mais facilmente percebida ou se aproximar do natural. Ainda segundo o professor, Glauber sempre usa uma marcação muito forte, que dá a impressão de que ele está dirigindo teatro em vez de cinema. Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, os atores se movimentam no meio do sertão como se estivessem presos em um palco. Do mesmo modo, nesse filme os atores se mexem e param como se fosse um *tableau* de teatro.

Em todo esse sub-episódio, só o professor falou. A abordagem, portanto, foi não interativa. Entendemos que foi também de autoridade, pois o professor introduziu conteúdos artísticos: uma explicação técnica e uma explicação formal. Não identificamos qualquer forma de intervenção prevista na ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO TÉCNICA = o que é marcação de atores EXPLICAÇÃO FORMAL = movimentação dos atores no cinema de Glauber
Abordagem	não interativo /de autoridade
Padrões de interação	não há interação
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.8: O poder da personagem

Com o filme ainda rodando, um estudante fez uma observação, dando início ao diálogo que se segue.

ESTUDANTE: (na verdade) [para o filme] dá pra gente ver que parece que MOSTra o poder né? porque tem dois caras//

PROFESSOR: //sim//

ESTUDANTE: //(um de um lado com uma arma)

PROFESSOR: vamos voltar... é... tudo tá girando ao redor dele né?

ESTUDANTE: aí ele é o poderoso né?

PROFESSOR: é

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: por que quer ver? é cê tá certo... é... tem várias coisas que mostram isso... primeiro que desde o começo da seqüência... né... até chegar o Paulo... [trecho do filme] oh... a gente começa ainda atrás dele... né que é o... o governadora Vieira... [começa o filme] a câmera tá atrás dele... aí a câmera continua acompanhando ele... [para o filme] e aí a câmera tá girando ao redor DEle também... dele Vieira... né oh...[começa o filme] e aí a câmera para... a câmera deixa de acompanhá-lo mas você nota que todo mundo tá se dispondo a partir dele... tem todo um cuidado pra que ele não fique... é... oculto né... que ninguém fique na frente dele... [para o filme] e daí ele tá emoldurado né... isso que o (Michael) disse... tem... um soldado né do lado direito... que tá fardado... que é o Má//

ESTUDANTE: //(tem o de terno)//

PROFESSOR: //que é o Mário Lago... e tem o Francisco Milani que tá com essa metralhadora... que são duas figuras de poder né? uma farDada e uma com uma metralhadora... duas figuras da FORça né... que tão... emoldurando esse cara né... a imagem desse cara... protegendo também né? você pode pensar nessa moldura de VÁrias formas... isso é legal... que cê disse...

Nesse sub-episódio, o professor reconheceu a relevância da observação do estudante e voltou o filme para analisar a cena. Os dois colaboraram em uma análise conjunta, embora o professor tenha dominado o diálogo. Não só ele falou mais, como o fato de ter o controle remoto na mão o deixava em uma situação de poder determinar quando e onde congelar a cena. De todo modo, entendemos que foi uma abordagem interativa / dialógica, com um padrão de interação do tipo “construção conjunta”.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO FORMAL = movimentação dos atores mostra poder
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	construção conjunta
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.9. Montagem

O professor mostrou pequenos trechos do filme e foi analisando os cortes. Explicou que o tipo de corte que aparecia ali, além de proibido em uma montagem clássica, era bastante inusitado na década de 1960, embora hoje seja comum. Disse que o Glauber não se interessava pela montagem clássica. Então passou um outro trecho do filme, de dois minutos e três segundos, e chamou a atenção para a mudança radical de ritmo que acontece a partir da chegada do Paulo. Segundo ele, a situação anterior ainda estava em aberto e é somente no decorrer da conversa entre Paulo e o governador Vieira que tudo se resolve. Daí a mudança de ritmo: as várias possibilidades criam uma tensão, que se dissolve quando a situação fica definida. O professor passou ainda mais um trecho e comparou o movimento dos atores com a encenação em um palco de teatro.

Nesse momento, um estudante observou que as falas também eram teatrais. O professor concordou e deu uma longa explicação sobre as diferenças entre o cinema de Glauber e a montagem clássica, tanto em relação às falas, quanto à movimentação dos atores e à montagem.

Em seguida, analisou uma cena em que o plano aberto, o enquadramento e a movimentação marcada sugerem que os personagens parecem bonequinhos em uma casa de bonecas. Em outra cena, apontou que o corte acontece logo que o personagem dá um grito e a cena aberta parece fazer o grito ficar mais alto, como se, ao aumentar a distância visual, o som também se amplificasse. Explicou que é muito comum utilizar esse tipo de corte como recurso expressivo.

Em mais de oito minutos que durou esse sub-episódio, a única frase dita por um estudante foi “também nas falas né”, referindo-se à fala teatral dos personagens. Assim, a abordagem foi não interativa/de autoridade. O professor introduziu vários conteúdos artísticos, todos em relação aos aspectos formais dos trechos que foram vistos.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO FORMAL = tipo de corte no cinema de Glauber x na montagem clássica ANÁLISE FORMAL = mudança de ritmo marca a transição de uma situação aberta e tensa para uma outra em que o conflito se resolve EXPLICAÇÃO FORMAL = falas, trilha sonora e montagem no estilo clássico e no estilo poético INTERPRETAÇÃO FORMAL = personagens parecem bonequinhos (movimentação marcada e plano de ação) ANÁLISE FORMAL = corte como instrumento expressivo
Abordagem	não interativo /de autoridade
Padrões de interação	não há interação
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.10. O herói impotente

Assim que o professor passou um trecho do filme, de um minuto e dezessete segundos, um estudante fez uma observação, que deu início ao seguinte diálogo.

ESTUDANTE: (eu li) uma vez que o... o Paulo... ele representaria os intelectuais da época... como o próprio Glauber

PROFESSOR: sim... eu já vou chegar aí... nessa explicação toda do filme... e essa cena... qual... que que cês... essa imagem... o que que cês vêem a partir dessa imagem? [2seg] comecem pelo óbvio... ele tá sozinho... com a metralhadora... e o que que ele pode fazer sozinho com essa metralhadora nessa praia?

ESTUDANTE: se matar

PROFESSOR: é... se matar... mas assim... na muDANça da história... que ele tanto quer... NAdA né... é... por outro lado é uma cena... é... MUIto bonita né? essa... aREIA... a... . essa... essas nuvens meio de tempesTAdE atrás dele né... tem uma coisa que eu acho que é um pouco roMÂNtica sabe... do cara... o herói soliTÁrio no meio das nuvens... é... e tem esse contraste do claro... tudo é muito claro... a areia é branca e ele né... tá quase... tá quase não... ele tá em silhueta né... ele tá silhuetado... mas ele tá impotente né... ele tá pequenininho na iMAgem... né... ele tá sozinho... [45:03 – começa o filme] a movimentação dele é meio débil... assim é meio fraco... [pára o filme 45:15] isso é outra coisa que é... inusitada né... difícil... eu não lembro muito de outro filme que no meio da... do filme aparece um trecho de um poema na tela... né... isso é... é super inusitado uma coisa que... o Glauber usa... enfim... de uma maneira um tanto corajosa até... que é um trecho do Mário Faustino [trecho do filme = 1min14seg] tem uma coisa né... ele BAIXa a metralhadora... que tem// quase como se ele desistisse né... porque ele aponta a metralhadora pro alto depois ele baixa a metralhadora... ela já disse verbalmente que está morrendo... “() estou morrendo” E::: agora ele vai começar a lembrar né... ONde eu estava a dois três quatro anos atrás

A primeira pergunta que o professor fez (o que vocês vêem a partir dessa imagem?) ficou sem resposta. Ele, então, sugeriu que os estudantes comessem pelo óbvio. A resposta do estudante atendia sua sugestão, pois dizia respeito somente àquela cena. Mas o professor imediatamente ampliou o alcance da resposta, explicando a cena em relação a toda a trama do filme. Entendemos que a abordagem foi interativa / de autoridade, com um padrão do tipo I-R-E. Não percebemos nenhuma forma de intervenção que correspondesse às descritas pela ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO FORMAL = o herói impotente (contraste de luz, proporção, movimentação dos atores) EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = único caso de poema na tela
Abordagem	interativo / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.11. Expressão de Porfírio Diaz

O professor mostrou uma seqüência de dezessete segundos, em que o ator Paulo Autran aparece como o personagem Porfírio Diaz, e chamou atenção para a semelhança com o início do filme, por causa da imagem do mar e da mesma música. Então, um estudante fez um comentário que deu origem ao seguinte diálogo.

ESTUDANTE: ele tem uma expressão muito forte do mal sabe?

PROFESSOR: ele tem uma expressão de pod/... não sei se do mal mas ele tem uma expressão de pod/ de confiança né... de poder muito grande... por que que cês acham que é do mal?

ESTUDANTE: não mas assim... pela expressão dele ()

PROFESSOR: é ele...

ESTUDANTE: é muito forte assim a expressão dele

PROFESSOR: é... muito forte... eu não sei... é... eu consigo pensar como uma coisa do mal de repente pela bandeira preta... que eu acho... eu acho meio soturna uma bandeira preta... é... é que tamb/ eu tô tentando entender... porque acho que a gente tá acostumado com figuras que... carregam o crucifixo assim... é... dessa maneira... eles normalmente assumem uma posição meio de humil/ humildade perante o crucifixo né? e ele não... ele tem toda uma emPÁfia... né tem todo um orGULho assim... e essa cara auto/ultraconfiante do Paulo Autran

Nesse sub-episódio apareceu, mais uma vez, o padrão Questionamento de estudante. O professor disse, explicitamente, que estava tentando entender o ponto de vista do estudante, mas acabou propondo uma outra leitura da expressão do personagem. De todo modo, ele assumiu uma abordagem dialógica, pois reconheceu o ponto de vista do estudante. Sua intenção continuou sendo de desenvolver a estória artística – ele não buscou intencionalmente, saber o que os estudantes pensam sobre o filme, apenas abriu espaço para a questão que foi colocada.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = expressão de maldade x expressão de orgulho
Abordagem	interativa/dialógica
Padrões de interação	questionamento de estudante
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.12. A primeira missa no Brasil

Depois que o professor passou um trecho de filme de quase um minuto, o seguinte diálogo se deu:

PROFESSOR: vamos ver toda essa seqüência de novo... o Glauber tem... toda uma... todo um sentido pra essa cena... vamos ver se cês... [começa o filme] conseguem chegar na loucura do Glauber... a partir daí... [para o filme] eles tão vindo da onde?

ESTUDANTE: do mar

PROFESSOR: do mar

[trecho do filme = 9seg]

PROFESSOR: daí tem uma cruz na areia

[trecho do filme = 6seg]

PROFESSOR: e quem é esse sujeito?

ESTUDANTE: é um nativo

PROFESSOR: é um índio né? nativo

[trecho do filme = 6seg]

PROFESSOR: ele finca a bandeira... né cês viram que ele finca a bandeira que é uma coisa cheia de significado né? fincar a bandeira

[trecho do filme = 1seg]

PROFESSOR: e esse sujeito é quem?

ESTUDANTE: ()

PROFESSOR: é... possivelmente né? ele tem essa... é... tem um peixinho... cês tão vendo... no ombro dele? é... que é um símbolo português na verdade... salvo engano... salvo engano heim gente? e ele tem toda uma coisa que lembra tanto... é... rei... europeu... como destaque de escola de samba né? e a gente pensa muito em destaque de escola de samba porque não sei se vocês vão lemBRAR quem era esse sujeito... mas esse ator é o Clóvis Bornay... cês já ouviram falar do Clóvis Bornay? Ele era um... ele morreu há pouco tempo... ele era um carnavalesco ele era... é... um cara ligado ao carnaval... então é muito... é quase uma piada o Glauber botar ele pra rei europeu... porque... a gente interpreta um pouco... o rei europeu como é::: destaque de escola de samba [essa fala = 58seg]

Esse padrão de diálogo se manteve até o final desse sub-episódio, quando um estudante perguntou qual seria o significado da bandeira preta. O professor respondeu que entendia isso como uma alusão aos fascistas italianos e esclareceu que essa era uma associação pessoal dele, pois o Glauber dizia que estava filmando a primeira missa no Brasil. Então, perguntou se os jovens conheciam um quadro famoso sobre a primeira missa e chamou atenção para o fato de que a única coisa que sobra do quadro no filme é o crucifixo na areia. Por isso é que ele tinha dito que o Glauber era muito intelectual: o sentido que ele quer dar nunca está só no filme, mas dentro da cultura.

Nesse sub-episódio, a abordagem foi interativa / de autoridade. Entendemos que o padrão se aproximou mais do tipo I-R-A do que do tipo I-R-E, pois o professor foi construindo o significado da cena através de uma série de perguntas. Não verificamos a presença de qualquer das formas de intervenção previstas na ferramenta.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = Glauber filmou a 1ª missa do Brasil (carnavalesco Carlos Bornay; ritual da comunhão; ato de fincar a bandeira; símbolo português; declaração de Glauber; quadro de Pedro Américo). EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = bandeira preta como símbolo do fascismo
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 2.13. Expressão de Porfírio Diaz II

O professor mostrou um trecho de nove segundos em que o padre Porfírio Diaz aparece discursando e comentou que o tom de voz e o gestual do personagem sugerem que ele está falando para uma multidão, mas que Glauber não se importou em colocar a platéia. Um estudante observou que a câmera *plongê* dá a impressão de superioridade ao personagem. O professor corrigiu, dizendo que *plongê* significa mergulho, então é sempre de cima para baixo. Naquele caso, a câmera era *contra-plongê*. Uma jovem perguntou onde a cena tinha sido filmada e o professor informou que o filme tinha sido feito no Rio de Janeiro - a cena do Porfírio Diaz no Teatro Municipal, o palácio do governador Vieira ele achava que era o Parque Lage e as praias todas eram no Rio.

Em seguida, o professor falou que existe toda uma recorrência no filme entre a igreja e o poder, como se a igreja colaborasse ou concordasse com o poder estabelecido. Para ilustrar essa idéia, ele procurou uma seqüência posterior, e comentou com o estudante que tinha achado o Porfírio com cara de malvado que naquela cena ele parecia completamente insano. Primeiro, porque o revólver o tornava um louco ameaçador. Segundo, por causa da luz “dura”, que provoca uma sombra muito forte e torna a imagem chocante. O professor explicou que como não existe uma segunda luz para compensar, não dá para ver a metade do rosto do Porfírio que está escura. Esse contraste torna a imagem agressiva, violenta. Quando a sombra é menos contrastante, a imagem tem uma característica mais suave.

Nesse sub-episódio, o professor respondeu às observações e perguntas feitas pelos estudantes, inclusive retomando a questão da expressão do personagem, que tinha sido levantada anteriormente. A abordagem é de autoridade e o padrão de interação se encaixa, mais uma vez, na categoria “questionamento de estudante”.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	ANÁLISE FORMAL = o tom de voz e o gestual da personagem; a posição da câmera confere superioridade EXPLICAÇÃO TÉCNICA = câmera plongê X contra-plongê ANÁLISE FORMAL = contraste de luz causa efeito agressivo EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = locação
Abordagem	interativo/de autoridade
Padrões de interação	questionamento de estudante
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 2.14. Um pouco de história

O professor pediu ajuda ao jovem que já tinha visto o filme para localizar uma seqüência específica, que mostra uma manifestação popular. Depois de alguma procura, eles conseguiram passar o trecho, que durou cerca de oito minutos. Ao final, o professor pediu para os jovens falarem primeiro. Um estudante comentou que algumas pessoas resolvem falar pelo povo, achando que sabem tudo sobre o povo e sobre suas necessidades; quando alguém do povo vai falar, essas pessoas não deixam, porque acham que o povo é despolitizado.

O professor disse que era um pouco isso também, mas que havia toda uma idéia por trás da cena. Então, teceu uma longa explicação sobre a posição dos cinemanovistas e da esquerda antes e depois do golpe, falou sobre a postura da classe média brasileira em relação à idéia de revolução, comentou sobre o seqüestro do embaixador americano e o filme *O que é isso companheiro?*, falou do AI-5 e da possibilidade de prender e revistar casas sem mandato, mencionou a tortura e o exílio. Segundo o professor, em *Terra em Transe* Glauber está defendendo a luta armada como um modo de mobilizar o povo para a revolução. Ele enfatizou que ele não estava dizendo que concordava com o Glauber, mas apenas apresentando o ponto de vista dele (um trecho desse monólogo aparece na página 167). Disse também que a partir de coisas como esse filme que os militares se deram conta da proposta de luta armada e lançaram o AI-5 como uma forma de cortar o mal pela raiz. Por fim, propôs aos estudantes que voltassem a ver o filme todo, e conversassem de novo sobre aquela cena.

Nesse sub-episódio, embora o professor tenha pedido aos estudantes para falarem antes dele, apenas um estudante teve essa chance: assim que esse estudante terminou sua fala o professor iniciou um monólogo de mais de seis minutos, que só foi interrompido por duas

observações pontuais dos estudantes. No entanto, o professor adotou uma abordagem dialógica, apresentando diferentes perspectivas sobre o contexto da época e, ao contar qual era a proposta do Glauber, deixou claro que esse era apenas um ponto de vista, que outros eram possíveis.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = posição política dos cinemanovistas e da classe média na época da ditadura EXPLICAÇÃO COTIDIANA = apatia do povo na época da ditadura é igual à apatia hoje em relação ao assassinato do menino João Hélio INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA = o filme prega a luta armada (posição de Glauber) EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = seqüestro do embaixador americano EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = apreensão e prisão na época do AI-5/hoje
Abordagem	não Interativo/dialógico
Padrões de interação	não há interação
Formas de intervenção	—

Episódio 3. *Cidade de Deus*

O professor mostrou o início de *Cidade de Deus*, um trecho de quatro minutos e cinquenta e um segundos. Então, se deu o seguinte diálogo:

PROFESSOR: é... cês viram o filme?

ESTUDANTES: vimos

PROFESSOR: tem alguém que não viu o filme? todo mundo viu? é::: quem são os grandes... inimigos do Zé Pequeno?

ESTUDANTE: Cenoura

PROFESSOR: Cenoura... e quem mais?

ESTUDANTE: o... Mané Galinha

PROFESSOR: Mané Galinha [mostra pequeno trecho do filme] Galinha... [outro trechinho] Cenoura [outro trechinho] Cenoura... [outro trechinho] e Galinha [outro trechinho] tem toda já uma... um anúncio aí do filme de que... a única coisa que eles aparecem fatiando é uma cenoura... e o que eles tão preparando é uma... galinha... [outro trechinho] então que que é aquela faca sendo afiada no começo? se a cenoura... é uma metáfora para o Sandro Cenoura... se a galinha é uma metáfora para o Mané Galinha... a faca é quem? quem quer matar esses caras? o Zé Pequeno... a faca é o Zé Pequeno

[trecho do filme = 57 segundos]

PROFESSOR: tem... tem todo um... tem todo um cuiDAdo na verdade... em você pegar os planos do... do Zé Pequeno aí nesse começo do filme... BEM de perto... e daí você tem os DENtes dele sempre muito presentes... que é... é quase uma recorrência de sentido... né a faca é afiada... o dente é afiado... a arma é... é afiada é tudo... afiada daí metaforicamente né? mas é toda uma... um lado da agressividade que tá construído em cima do Zé Pequeno já nas imagens

O professor analisou outras duas seqüências do filme, também mostrando pequenos trechos e parando para comentar as cenas. Na primeira, apareceu uma galinha em fuga. Um estudante comentou que a cena é filmada da perspectiva da galinha. O professor mostrou algumas cenas em que a galinha faz movimentos surpreendentes e perguntou o que está sempre sendo perseguido por um bando de moleques e faz esse movimento. Ele próprio respondeu que era uma bola de futebol, e perguntou se os jovens achavam que ele estava “viajando” – ninguém disse que sim, nem que não. Na análise seguinte, o professor mostrou três trechos em seguida, cada um de menos de um minuto. No primeiro, mostrou que acontece uma fusão – o garoto que aparece de braços abertos para pegar a galinha se funde com a imagem de um garoto de braços abertos no gol, pronto para agarrar a bola. No segundo trecho, a galinha vira a bola. No terceiro, o professor observou que a pausa na imagem mostra que a bola e a galinha são metáforas uma da outra, e que quando o Zé Pequeno finalmente atira na galinha, toda a agressividade do início do filme é colocada de novo na cena. Ele perguntou de novo se os jovens achavam que ele estava “viajando” e dessa vez vários responderam que não.

Nesse sub-episódio, a participação dos estudantes foi pontual. O professor dominou a conversação do início ao fim, às vezes respondendo suas próprias perguntas. A abordagem foi não interativa/de autoridade.

Intenção do professor	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	INTERPRETAÇÃO FORMAL = metáforas visuais: (galinha = Mané Galinha; cenoura =Cenoura e faca = Zé Pequeno); INTERPRETAÇÃO FORMAL = close dos dentes trabalha no sentido de construção da agressividade do Zé Pequeno EXPLICAÇÃO COTIDIANA = quem já foi moleque sabe que esse movimento é de uma bola de futebol INTERPRETAÇÃO FORMAL = perseguição à galinha é uma metáfora da perseguição à bola e ao Zé Pequeno (câmera, movimentação, fusão, pausa)
Abordagem	não interativo/de autoridade
Padrões de interação	não há interação
Formas de Intervenção	_____

Episódio 4. *O Invasor*

Antes de passar *O Invasor*, o professor falou que tinha feito questão de pegar exemplos do cinema brasileiro para os jovens verem como cada diretor – Glauber em 66, e Fernando Meirelles e Beto Brant agora - entendia o país através das imagens. Depois, pediu aos estudantes que prestassem atenção na câmera e nos cortes de *O Invasor* em relação à *Cidade de Deus*, porque este filme tem uma montagem muito veloz, com muitos planos e um ritmo muito rápido e que haveria uma mudança em *O Invasor*. O professor mostrou, então, um trecho de cinco minutos e quarenta e seis segundos do início do filme e perguntou qual era a diferença entre a abertura dos dois filmes, considerando principalmente o plano em que os três personagens de *O Invasor* aparecem negociando. Um estudante observou que os atores estão olhando para a câmera. O professor concordou e foi mostrando trechos do filme enquanto analisava a posição da câmera. Depois, explicou porque achava o nome do filme bem escolhido e fez um breve resumo da história. Comentou sobre os planos do filme e fez uma comparação, afirmando que dos três filmes, *O Invasor* é o que mais busca um tempo realista.

Então, o professor perguntou o que os jovens gostariam de comentar sobre *O Invasor* e se eles não sentiam que as imagens do filme eram muito mais próximas deles. Falou que o filme dava quase a sensação de que poderia ter sido feito por eles. Uma estudante falou que a escolha da locação fazia o filme ficar mais perto deles. O professor ponderou que, de uma forma geral, tanto a montagem como a interpretação dos atores e o uso da trilha sonora foram pensados para aproximar o filme da experiência cotidiana.

Ele, então, comparou os três filmes. Na sua visão, o realismo que se vê em *O Invasor* não aparece tanto em *Cidade de Deus*, que é um filme hiper-montado, com um grau de artifício exagerado. Em *Terra em Transe*, Glauber estava interessado em desconstruir essa idéia do realismo – usava uma linguagem teatral porque queria que o público soubesse que se tratava de uma encenação. Por isso não se importava se um corte estava descontínuo ou se o som às vezes não estava em sincronia. Para Glauber, o artifício deve estar cada vez mais revelado, enquanto para Beto Brant é o contrário: a força do seu cinema vem da permanência da imagem. Nesse momento, o professor disse aos jovens que eles poderiam conversar mais sobre isso nas próximas aulas, porque o sinal indicando o final da aula tinha acabado de tocar.

Nesse episódio, entendemos que a intenção do professor foi manter a narrativa. Em vez de justificar a escolha dos filmes no início da aula, ele fez isso nesse episódio, ao anunciar aos

estudantes que fez questão de pegar exemplos do cinema brasileiro para que eles pensassem como as imagens mostram o país. No final mesmo da aula, depois de ter comentado sobre *O Invasor*, ele comparou os três filmes do ponto de vista formal e expressivo. Esta comparação configura uma forma de intervenção no sentido de manter a narrativa. A abordagem comunicativa foi não interativa/de autoridade: em seis minutos (descontado o tempo do filme) os estudantes falaram apenas três frases; o resto do tempo, o professor falou.

Intenção do professor	Manter a narrativa
Conteúdo	<p>INTERPRETAÇÃO FORMAL = a gente está no lugar do Anísio (posição da câmera)</p> <p>JULGAMENTO FORMAL = o nome do filme foi muito bem escolhido porque todo o nexos do filme é em cima dessa história de invasão</p> <p>DESCRIÇÃO TEMÁTICA = sinopse do filme</p> <p>JULGAMENTO FORMAL = O invasor é mais impactante porque usa planos longos e uma montagem discreta, diferente de Cidade de Deus</p> <p>ANÁLISE FORMAL = montagem, planos, tempo nos três filmes</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = desconstrução do realismo no cinema de Glauber x realismo no cinema de Brant</p> <p>INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = a locação faz o filme parecer mais próximo</p> <p>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = locação do filme</p>
Abordagem	não Interativo/de autoridade
Padrões de interação	não há interação
Formas de intervenção	Revê o progresso da estória artística

11.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa na Organização 3

A metodologia adotada pelo professor da Organização 3 segue o formato de aula expositiva. Conforme se pode ver na Tabela 11.2, ele fez longos monólogos e adotou uma postura de autoridade na maior parte da aula. Somando a duração dos episódios, a abordagem de autoridade representa mais de oitenta por cento do tempo da aula e a abordagem não-interativa cinquenta por cento do tempo. O padrão de interação variou bastante, inclusive com a ocorrência dos tipos “I-R-E”, “construção conjunta” e “questionamento de estudante”, que não constavam na proposta original da ferramenta.

Tabela 11.2 - Ritmo de ensino na aula na Organização 3

Episódios / sub-episódios	duração	Intenção do professor	Abordagem comunicativa	Padrão de interação	Intervenções do professor
2.1. Contexto de produção	1'47"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-A	_____
2.2. Sinopse	3'14"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	construção conjunta	compartilha significados
2.3. Abertura	3'36"	introduzir a estória	interativo / de autoridade	I-R-E	_____
2.4. Música	1'51"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-A	_____
2.5. Mudança de ritmo	4'34"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-E	_____
2.6. Tipos de câmera	2'05"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	questionam. de estudante	_____
2.7. Marcação de atores	2'36"	introduzir a estória	não interativa / de autoridade	não há interação	_____
2.8. O poder da personagem	2'09"	introduzir a estória	interativa / dialógica	construção conjunta	_____
2.9. Montagem / Marcação atores	8'37"	introduzir a estória	não interativa / de autoridade	não há interação	_____
2.10. O herói impotente	4'55"	introduzir a estória	interativo / de autoridade	I-R-E	_____
2.11. Expressão de Porfírio Diaz	1'56"	introduzir a estória	interativa / dialógica	questionam. de estudante	_____
2.12. A 1ª Missa do Brasil	6'46"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-A	_____
2.13. Expressão de Porfírio Diaz II	4'49"	introduzir a estória	interativa / de autoridade	questionam. de estudante	_____
2.15. Um pouco de história	8'45"	introduzir a estória	não interativa / dialógica	não há interação	_____
3. Cidade de Deus	9'55"	introduzir a estória	não interativa / de autoridade	não há interação	_____
4. O Invasor	9'41"	manter a narrativa	não interativa / de autoridade	não há interação	revê o progresso

Ao longo de toda a aula, com a exceção do último episódio, a intenção do professor permaneceu a mesma: introduzir a estória artística. E ele fez isso com muita competência, apresentando conceitos históricos e utilizando princípios da linguagem do cinema para analisar

cenar dos filmes e interpretar seu significado. Sua postura objetiva se refletiu no tipo de perguntas e observações que os estudantes levantam, por exemplo: funcionamento das câmeras, como a montagem da cena revela o poder da personagem, a fala teatral das personagens, locação dos filmes, o modo como a posição da câmera confere grandiosidade ao personagem, etc. Nesse sentido, a mesma avaliação que Fayga Ostrower fez do curso para operários em *Universos da Arte*, citada na página 99 deste trabalho, se aplica à aula da Organização 3. Tanto lá como aqui, o discurso não envolve opiniões ou impressões de ordem subjetiva, mas problemas da linguagem visual, questões técnicas e informações específicas do contexto de produção das obras.

O professor utilizou apenas dois tipos de intervenção previstos na ferramenta. Logo no início da apreciação de *Terra em Transe*, ele se certificou se todos entenderam que o personagem morre no filme explicando como isso acontece. E, no final da aula, fez uma revisão dos conteúdos discutidos, por meio de uma comparação formal entre os três filmes que foram objeto de estudo. Foi nesse momento que ele esclareceu os critérios da sua curadoria educativa: disse que tinha escolhido três filmes brasileiros para que os estudantes entendessem como cada diretor entendia o país através das imagens. Sua abordagem teve dois focos principais: formal e histórico. Como a Tabela 11.3 indica, as questões formais perfazem quarenta e dois por cento dos conteúdos discutidos na aula.

Um aspecto importante é que a abordagem formal adotada pelo professor não incluiu a categoria Descrição, que se refere apenas à identificação dos elementos visuais. Os conteúdos trabalhados envolveram análises, interpretações, explicações e julgamentos sofisticados, utilizando uma variedade de conceitos visuais: ritmo, proporção, movimento, contraste, luz, plano, posição e ângulo da câmera, montagem, tom de voz e gestual dos personagens, marcação de atores, etc. O vocabulário que o professor utilizou foi ao mesmo tempo rigoroso e acessível: termos que talvez não fossem do domínio dos estudantes foram definidos, como “marcação de ator” e câmera *plongê*.

A abordagem histórica foi a segunda mais importante, compreendendo vinte e nove por cento dos conteúdos trabalhados. Todas as explicações e interpretações de cunho histórico diziam respeito à *Terra em transe*, lançado em 1966. O professor abordou o contexto histórico de produção do filme no início e no fechamento da apreciação. No começo, estabeleceu um diálogo do tipo I-R-A com os estudantes para identificar os principais acontecimentos do país na época: golpe, ditadura, AI-5. Para encerrar, falou sobre a relação entre a igreja e o poder estabelecido,

deu uma longa explicação sobre como diferentes grupos sociais se posicionaram em relação à ditadura e estabeleceu paralelos entre a postura da classe média e as garantias constitucionais naquela época e hoje. Além disso, o professor forneceu informações sobre referências usadas pelo diretor e comentou sobre declarações que ele deu a respeito da sua intenção ao fazer o filme. *Cidade de Deus* e *O Invasor*, produzidos e ambientados no cenário brasileiro urbano e contemporâneo, dispensaram este tipo de informação. Depois da dimensão histórica, aparecem as dimensões descritiva e técnica, respectivamente com treze e onze por cento dos conteúdos. Referências cotidianas representam quatro por cento dos conteúdos e a dimensão subjetiva não foi abordada na aula. Com relação às categorias do discurso, a explicação aparece como a categoria mais utilizada, perfazendo quarenta e sete por cento de todos os conteúdos. A interpretação vem em seguida, com vinte e nove por cento. Análises formais perfazem treze por cento dos conteúdos, a descrição sete por cento e o julgamento quatro por cento.

Tabela 11.3 - Dimensões do conteúdo na aula da Organização 1

Categorias do discurso		N°	Viés disciplinar		N°
Explicação 21 = 47%	cotidiana	2	Cotidiano 2 = 4%	Explicação cotidiana	2
	museológica	-		Subjetivo 0 = 0%	Interpretação subjetiva
	técnica	4	Julgamento subjetivo		-
	conceitual	1	Descritivo 6 = 13%	Descrição temática	3
	histórica	10		Interpretação descritiva	3
	formal	4	Técnico 5 = 11%	Explicação museológica	-
Descrição 3 = 7%	Temática	3		Explicação conceitual	1
	formal	-		Explicação técnica	4
Análise formal 6 = 13%	análise formal	6	Formal 19 = 42%	Explicação formal	4
				Interpretação 13 = 29%	subjetiva
Descrição formal	-				
descritiva	3				
Análise formal	6				
histórica	3				
Formal	7				
Julgamento 2 = 4%	subjetivo	-	Histórico 13 = 29%	Explicação histórica	10
	formal	2		Interpretação histórica	3
45 = 100%		45	45 = 100%		45

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VISITA GUIADA NO MUSEU 1

A visita guiada no Museu 1 começou às nove horas e cinquenta e seis minutos e terminou por volta de onze horas e quarenta e cinco minutos de uma manhã de terça-feira²⁵. Durante essas quase duas horas, o grupo de estudantes percorreu vários espaços e participou de diferentes tipos de atividades. Analisando a transcrição, identificamos onze episódios, sendo que quatro deles se referem aos deslocamentos que o grupo fez ao longo da visita. A Tabela 12.1 apresenta os episódios, com seus respectivos tópicos, estruturas de atividade e duração.

O Episódio 1 refere-se à chegada do grupo, que envolveu uma série de atividades. Em um primeiro momento, os estudantes foram ao banheiro, beberam água, guardaram as mochilas, fizeram pose para a professora tirar foto. Em um segundo momento, a educadora do museu fez as apresentações – de si mesma, da estagiária do museu e nossa, falou sobre a pesquisa e que a visita estava sendo gravada. Depois, apresentou o roteiro da visita, dizendo que esta seria feita em três partes: uma no auditório, uma no espaço expositivo e a última no ateliê. Então, perguntou se os estudantes sabiam alguma coisa sobre o museu. A professora contou que eles tinham feito releituras de obras do acervo com um material cedido pelo próprio museu e que tinham estudado a biografia do artista sobre o qual a visita estava programada.

No Episódio 2, o grupo se dirigiu para o auditório. Nesse percurso, houve um momento em que a educadora travou uma conversa informal com alguns estudantes que estavam mais próximos, e um outro em que se dirigiu ao grupo todo, dando instruções sobre o que observar e para onde ir. Esses dois padrões de interação se repetiram nos outros deslocamentos que aconteceram na visita. Os Episódios 2, 4, 7 e 9, que se referem a estes deslocamentos, não entraram na análise. O Episódio 6, que se refere à produção de um desenho de anotação realizado no espaço expositivo, o Episódio 10, que envolveu uma atividade de pintura no ateliê, e o

²⁵ A gravação terminou às 11h23min, quando os estudantes estavam no início do trabalho de ateliê. Estimamos que essa atividade tenha se estendido até 11h45minutos.

Episódio 11, que compreendeu as despedidas e agradecimentos do grupo, também não foram analisados. A descrição e análise dos outros episódios aparece depois da Tabela 12.1..

Tabela 12.1 - Episódios da visita guiada no Museu 1

Episódios [duração]	Tópicos	duração	Estrutura de atividade
1. Chegada [8min25seg]	1.1. Atividades iniciais	6'39"	Pré-lição
	1.2. Apresentações / Roteiro	1'46"	
2. Deslocamento	Conversa informal e instruções	2'35"	Intervalo
3. O artista e o museu [20min31seg]	3.1. Justificativa	1'51"	Atividade preliminar
	3.2. O artista e o museu	12'58"	
	3.3. Atividades do museu	2'42"	
	3.4. Regras de comportamento	2'00"	
4. Deslocamento	Conversa informal e instruções	5'15"	Intervalo
5. 1ª obra [22min50seg]	5.1. O que é leitura de obra	2'12"	Lição principal
	5.2. O lugar e os objetos	2'44"	
		As pessoas	
	Os detalhes	3'02"	
	Os elementos formais	5'49"	
	5.3. Contexto e processo de produção	5'19"	
6. Desenho [5min57seg]	6.1. Apresentação atividade	1'28"	Lição principal
	6.2. Atividade de desenho	4'29"	
7. Deslocamento	Conversa informal e instruções	2'02"	Intervalo
8. 2ª obra [10min26seg]	8.1. A cena	5'57"	Lição principal
	8.2. A estrutura formal	1'20"	
	Contexto e processo de produção	3'09"	
9. Deslocamento	Conversa informal e instruções	4'58"	Intervalo
10. Ateliê [20min aprox.]	10.1. Apresentação atividade	0'54"	Lição principal
	10.2. Pintura	19'00"a	
11. Despedida	Conversa informal	3'00 a	Encerrando

Episódio 3: O artista e o museu

O Episódio 3 envolveu a discussão sobre a história do museu e a biografia de um artista do acervo que seria o objeto de estudo da visita guiada. A conversa aconteceu no auditório e teve duração de quase vinte minutos. Identificamos aí cinco tópicos e uma variação na intenção da professora, na abordagem comunicativa e nos padrões de interação. A partir dessas alterações, definimos cinco sub-episódios. Segue a análise de cada um.

Sub-episódio 3.1. Justificativa

Para iniciar a discussão, a professora perguntou aos estudantes o que eles esperavam encontrar no museu. Antes de surgir qualquer resposta, um jovem perguntou à educadora se o artista já tinha morrido. A educadora respondeu e outro jovem quis saber quanto anos ele tinha quando morreu. Ela respondeu de novo, mas disse que isso já era o final da história, que eles iam chegar nesse ponto e insistiu sobre a sua pergunta. Os jovens mencionaram esculturas, quadros, livros, oficinas, a história do artista. Então, a educadora deu a explicação que se segue.

EDUCADORA: (...) então gente no museu... ali... no fundo... de boné... a gente vai fazer... é o seguinte... a gente vai falar do (artista)... vocês vão realmente ver as esculturas... ver as obras... a gente vai falar um pouquinho das obras... e esse museu ele tem o intuito o que? de preservar essa memória de preservar as obras dos artistas e passar adiante essa memória essas histórias pra vocês conhecerem... tá bom? então essa é a idéia... e eu vou falar do (artista) e da vida dele um pouquinho... pra que vocês compreendam... AH... porque que ele trabalhou aquela obra e aquele tema... ah... porque ele passou por isso na história dele então tem um sentido ele fazer o () tem um sentido ele fazer essa obra e tal... tá? por isso que eu vou comentar um pouquinho sobre a vida dele... e que vocês já conhecem um pouquinho também... então vamos lá...

Nesse sub-episódio, a professora adotou uma postura de autoridade: primeiro, controlou o tema que ia ser discutido, indicando aos estudantes que ela é quem determinava o andamento da conversa; depois, quando comunicou qual seria a estrutura da atividade. O padrão de interação foi do tipo I-R-E, pois a professora aceitou as respostas dos estudantes sem fazer qualquer tipo de avaliação e respondeu sua própria pergunta, explicando o que os estudantes poderiam esperar daquela visita. Entendemos que a intenção foi introduzir a estória artística, na medida em que ela apresentou o primeiro conteúdo artístico, referente à função do museu. Não vimos, neste sub-episódio, nenhuma intervenção que correspondesse às determinadas pela ferramenta.

Intenção da educadora	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = função do museu
Abordagem	interativa /de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 3.2: O artista e o museu

Neste sub-episódio, a educadora fez uma apresentação em *power-point*, mostrando fotografias do artista e de suas obras. Falou do lugar em que ele nasceu, da sua infância, do contexto histórico em que ele viveu, dos lugares onde estudou, da sua trajetória pessoal e profissional. Para ilustrar a evolução do seu trabalho, mostrou obras do início e do final da carreira, explicando suas características formais e pedindo aos estudantes que observassem o uso da luz e da sombra, a proporção, o uso das cores, a pincelada (um trecho desse diálogo aparece nas páginas 170-71). Depois de falar do artista, a professora introduziu o tema do museu. Contou sobre a história de sua formação, falou do prédio e das modificações que tinham sido feitas ali.

Neste sub-episódio, a educadora introduziu uma série de conceitos artísticos. A abordagem foi interativa /de autoridade, com padrão I-R-E de interação. Não identificamos nenhuma forma de intervenção da educadora prevista pela ferramenta.

Intenção da educadora	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = a biografia do artista EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = a história do museu EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = transformações no prédio do museu EXPLICAÇÃO FORMAL = fase realista (técnica, luz e sombra, academia de belas artes, modelos, proporção, cópia) EXPLICAÇÃO FORMAL = segunda fase (liberdade para explorar tinta, forma e tema; proporção, cores, exploração da forma) EXPLICAÇÃO FORMAL = terceira fase (uso da luz e da cor, temas, deformação, pincelada aparente, várias linguagens).
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 3.3: Atividades do museu

Este sub-episódio teve início com uma pergunta feita por um estudante sobre uma placa ele tinha visto na entrada do museu. A educadora explicou que a informação se referia à exposição temporária e falou sobre o acervo do museu. Em seguida, a professora que acompanhava o grupo de estudantes fez uma série de perguntas sobre as atividades culturais que o museu oferecia. A educadora falou dos cursos, dos eventos e das atividades que o museu promovia e sugeriu aos estudantes que mantivessem contato, porque as atividades estavam sempre mudando.

Neste sub-episódio, a abordagem foi interativa/dialógica e o padrão de interação do tipo “questionamento de estudante”. Como as perguntas foram de iniciativa dos estudantes e da professora que os acompanhava, não vimos como a intenção da professora pudesse se encaixar nos tipos descritos pela ferramenta. Tão pouco conseguimos identificamos um tipo de intervenção que correspondesse aos descritos pela ferramenta.

Intenção da educadora	_____
Conteúdo	EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = exposição temporária e permanente INFORMAÇÃO = atividades culturais do museu
Abordagem	interativa/dialógica
Padrões de interação	questionamento de estudante
Formas de intervenção	_____

Sub-episódio 3.4: Regras de comportamento

Para terminar a atividade no auditório, a educadora comunicou aos estudantes as regras de comportamento do museu: não era permitido fotografar, colocar a mão ou o pé na parede, nem tocar as obras, mas podia conversar. Ela perguntou aos estudantes porque não se podia tocar nos objetos, mesmo se fosse “BEM de levinho”. Um estudante falou que podia estragar. Ela complementou a resposta, explicando que a gordura da mão atrai fungos que danificam as obras. Um estudante mencionou a possibilidade de restauração e ela disse que uma restauração sempre desgasta a obra: depois de muitos reparos teria mais a mão do restaurador do que a do artista. Terminada essa explicação, os estudantes seguiram com a monitora do museu para o espaço expositivo.

Com referência aos cinco aspectos da ferramenta, entendemos que a intenção da professora estava mais relacionada a aspectos comportamentais do que a questões de conteúdo. A abordagem foi interativa/de autoridade, seguindo um padrão I-R-E. Não identificamos nem intenção nem intervenção que correspondesse às previstas na ferramenta.

Intenção da educadora	—
Conteúdo	EXPLICAÇÃO TÉCNICA = não podemos tocar nas obras porque a gordura da mão atrai fungos que danificam as obras
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	—

Episódio 4: Deslocamento

Este episódio envolveu o deslocamento do auditório para o espaço expositivo. Chegando a uma das salas de exposição, a monitora do museu disse que as obras ali eram da primeira e da segunda fases do artista. Depois dessa informação, os estudantes puderam passear à vontade por cerca de cinco minutos. Então, a educadora pediu que todos se reunissem para fazer a apreciação de uma obra.

Episódio 5. Leitura da 1ª obra

Este episódio, que teve duração de quase vinte e três minutos, compreendeu seis tópicos. No primeiro, a educadora do museu conversou com os estudantes sobre o que seria leitura de imagem. Os outros cinco tópicos envolveram temas relativos à imagem que foi discutida. Durante os primeiros quatro tópicos, a professora manteve a mesma intenção, a mesma abordagem comunicativa e o mesmo padrão de interação. No último, identificamos uma variação nestes três aspectos. Sendo assim, a leitura foi dividida em três sub-episódios, que apresentamos a seguir.

Sub-episódio 5.1. O que é leitura de obra

Depois que os estudantes se acomodaram em volta da obra, a educadora perguntou se eles já tinham feito leitura de imagem na sala de aula e eles responderam que sim. Aconteceu, então, o diálogo que se segue.

- EDUCADORA:* o que será? o que cês sentem? como que é essa idéia da leitura pra vocês? o sentido da leitura?
- ESTUDANTE:* aprendido?
- EDUCADORA:* aprendido... cultura... o que mais? será que é como ler um livro? será que tem alguma relação?
- ESTUDANTE:* lógico que tem
- EDUCADORA:* tem? qual?
- ESTUDANTE:* não sei [risos]
- EDUCADORA:* então... vamos... vamos... a gente vai fazer uma leitura... então a gente tem aqui uma imagem né? a gente quando vai ler um livro nem sempre a gente tem uma imagem... tem sempre uma imagem?
- ESTUDANTES:* não [em coro]
- EDUCADORA:* às vezes não... a imagem vai tá onde?
- ESTUDANTE:* nas palavras
- EDUCADORA:* na mente...
- ESTUDANTE:* ah... na palavra
- EDUCADORA:* é... a palavra vai me remeter a uma imagem... aqui eu tenho a imagem então a gente vai tentar fazer um trabalho meio inverso... né? que é ter a imagem e tentar buscar outras imagens na minha cabeça e outras idéias... então é muito parecido até

A nosso ver, neste sub-episódio a professora procurou descobrir o que os estudantes entendiam por leitura de imagem. A abordagem foi interativa-dialógica, pois ela incorporou a resposta do estudante na sua explicação - por sinal, bastante confusa. Decidimos classificar esta explicação como cotidiana, pois entendemos que a professora recorreu a experiências cotidianas para definir o termo.

Intenção da educadora	Explorar a visão dos estudantes
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = ler imagem é o inverso / é muito parecido com ler um livro
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Checar o entendimento

Sub-episódio 5.2.:O lugar e os objetos; As pessoas; Os detalhes; Os elementos formais

A educadora pediu que todos olhassem para a obra e perguntou o que estava acontecendo ali. O primeiro estudante a responder falou sobre uma mulher dormindo. A educadora perguntou onde estava esta mulher e, a partir daí, a conversa se dirigiu para o lugar e os objetos representados. Para cada observação feita por um estudante, a professora pedia mais detalhes ou uma justificativa. Por exemplo, quando alguém mencionou uma “mini-cama”, ela quis saber o que tinha levado o jovem a pensar que a cama não era do tamanho normal. Um estudante explicou que era pela largura, outro se referiu à comparação com uma cadeira ou com a largura das pessoas, um terceiro disse que não era uma cama de bebê porque não tinha grades.

Em um segundo momento, a educadora dirigiu a conversa para as pessoas presentes na cena. Um estudante disse que as pessoas estavam descalças, outro que elas estavam tristes, outro que o homem de chapéu estava tomando café. A educadora perguntou se todos seriam da mesma família e pediu que os estudantes justificassem suas respostas a partir do que viam na imagem (um trecho dessa conversa aparece na página 169). De modo semelhante, se discutiu porque a mulher tinha um olho vermelho, como as pessoas pareciam se comportar em relação à mulher grávida, quem seria o homem de chapéu e porque ele parecia diferente das outras pessoas.

Em um terceiro momento, a educadora chamou a atenção sobre detalhes da pintura, levando os estudantes a observarem questões relativas à luz, sombra e transparência. Na conversa que se seguiu à pergunta sobre como era a estrutura dos corpos das pessoas tratou-se da magreza das pessoas, de como o artista usava a cor para mostrar uma costela, da sombra no pescoço e na clavícula. A educadora falou que o artista também trabalhava com transparência e apontou que o modo como o artista trabalhava a tinta era capaz de sugerir que o tecido era fino, deixando os corpos evidentes. Quando um estudante mencionou outra vez a mulher grávida, a educadora perguntou se todos concordavam que ela estava grávida ou se alguém achava que ela estava em uma situação diferente. Um jovem sugeriu que talvez ela estivesse de lado e seguiu-se uma discussão a respeito da posição do corpo e da mão da mulher. A educadora perguntou o que tinha sobre a mesa, de que material ela era feita, como era a toalha.

Em um quarto momento, a educadora introduziu uma discussão sobre os elementos formais de uma maneira mais geral. Primeiro, ela perguntou sobre a presença de luz e sombra. Depois, direcionou a conversa para a questão da perspectiva, instando os estudantes a identificar que elementos contribuía para a ilusão de perspectiva. Em seguida, perguntou se os jovens

achavam que havia algum elemento na obra que chamava mais atenção – se havia uma uniformidade geral ou se algum elemento se destacava. Então, questionou os jovens a respeito das cores, como elas eram e se havia diferenças entre elas, se havia várias cores ou vários tons diferentes de uma mesma cor. Reproduzimos, a seguir, o trecho da conversa que trata da luz e sombra, para ilustrar a dinâmica do diálogo e o nível da análise.

EDUCADORA: agora... tem luz e sombra... nessa obra... de um modo geral?

ESTUDANTES: tem [em coro]

EDUCADORA: tem? oi?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: não? é uniforme? que que cês acham?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: oi?

ESTUDANTE: tem cor mais clara

EDUCADORA: tem cor mais clara... onde tá?

ESTUDANTE: no rosto

EDUCADORA: mais no rosto... mas mesmo no rosto... todas as áreas são uniformes... no rosto?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: onde que tá mais claro?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: então vamos lá gente... vamos pensar... onde que tá mais claro nessa figura aqui?

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: onde tá batendo luz? esquerda ou direita?

ESTUDANTE: esquerda

ESTUDANTE: direita

ESTUDANTE: como assim?

EDUCADORA: mais luz... esquerda ou direita?

ESTUDANTE: esquerda

EDUCADORA: pensando que vocês tão pra cá... esquerda... onde mais eu tenho focos de luz aqui? ou eu não tenho?

ESTUDANTE: no rapaz

EDUCADORA: nesse rapaz aqui... onde que eu tenho a luz? onde bate a luz nele?

ESTUDANTE: (em torno do olho)

ESTUDANTE: ()

- EDUCADORA:* do lado direito tem mais luz do que do lado esquerdo...
- ESTUDANTE:* no pé da mesa
- EDUCADORA:* no pé da mesa... aqui?
- ESTUDANTE:* é
- EDUCADORA:* isso aqui.. o que que é? é isso?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* é luz?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* é um reflexo?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* é luz
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* oi?
- ESTUDANTE:* tá vindo da janela
- EDUCADORA:* da janela? será? cês acham que pode ser um reflexo da janela?
- ESTUDANTE:* eu acho
- EDUCADORA:* não é legal? se for... a gente pode descobrir que é uma janela mesmo... oi?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* ah... então o chão deve tá bem polido... pra poder refletir... tem sentido... deve tá limpo esse chão então... se fosse sombra que cor taria aí?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADORA:* escura... então é um reflexo mesmo né? vai refletir claro... que provavelmente é da janela... que mais? a gente tem aí... cês já trabalharam perspectiva? cês falaram em profundidade... então profundidade que tá LÁ na janela... eu vejo essa PROFundidade NA obra?

O foco na descrição dos elementos presentes na imagem foi característico em todo este sub-episódio. A educadora direcionou as perguntas de modo a levar os estudantes a observar a cena e os elementos formais, buscando na imagem justificativa para todas as suas interpretações. Apesar da abordagem dialógica, entendemos que sua intenção não foi de explorar a visão dos estudantes, mas de introduzir um método de leitura de imagem, baseado na observação e descrição. A introdução do método foi feita tacitamente: ao invés de uma explicação formal sobre objetivos e procedimentos, os estudantes foram levados a praticar um modo de olhar e falar sobre imagens. Assim, entendemos que a educadora teve também a intenção de dar suporte no processo de internalização deste método de leitura. A abordagem foi interativa-dialógica, com um padrão

de interação do tipo I-R-F-R. O hábito da professora de repetir todas as respostas dos estudantes configura um modo de compartilhar significados.

Intenção da educadora	Introduzir um método de leitura de imagem Dar suporte no processo de internalização
Abordagem	interativa / dialógica
Conteúdo	<p>DESCRIÇÃO TEMÁTICA</p> <p>1 = o lugar e seus objetos (escada, porta, quadro, janela, prédios, mini-cama, cadeira)</p> <p>2 = as pessoas (descalças, tristes, dormindo, tomando café, lendo)</p> <p>3 = a mulher pode estar grávida ou pode estar de lado</p> <p>4 = a mesa, os objetos em cima da mesa, a toalha da mesa</p> <p>5 = homem de chapéu se destaca porque ele está arrumado</p> <p>6 = estrutura dos corpos: magros porque a cor e a sombra mostram as costelas</p> <p>7 = o tecido é fino porque se pode ver o corpo da mulher através do vestido</p> <p>8 = o reflexo no chão indica que a luz vem de uma janela</p> <p>DESCRIÇÃO FORMAL</p> <p>1 = luz e sombra</p> <p>2 = profundidade: a sala e o sofá parecem estar fechando, as ripas do assoalho convergem</p> <p>3 = cores diferentes e tons diferentes de marrom</p> <p>INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA</p> <p>1 = as pessoas, menos o homem de chapéu, são da mesma família (cor, roupa e forma do rosto parecidos).</p> <p>2 = o olho vermelho da mulher é de tanto chorar ou porque está doente</p> <p>3 = reação das pessoas diante da mulher grávida: preocupação e tristeza</p> <p>4 = a mulher pode estar morta porque as pessoas estão sérias e tristes</p>
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Compartilha significados

Sub-episódio 5.3. Contexto e processo de produção

A educadora perguntou se aquele lugar parecia uma casa ou um prédio, se aquele cômodo era o único ou se ele dava para outros lugares, se havia portas ali. Responderam que podia ser um prédio e que tudo parecia estar ali. Então, a educadora mostrou a reprodução de uma outra obra do mesmo artista e perguntou qual dos dois espaços representados parecia maior e como os

jovens podiam dizer se era um ou outro. Um jovem indicou a reprodução e ela observou que essa cena tinha menos móveis, enquanto na obra que eles estavam analisando havia vários elementos que davam a idéia de que estava tudo condensado em um mesmo lugar. Nesse ponto, a educadora falou sobre o contexto da produção das duas obras e contou aos estudantes o nome de cada uma delas.

Um jovem fez uma pergunta sobre um determinado aspecto da pintura e a educadora respondeu que era uma coisa marcante na obra daquele artista, mas que não havia uma explicação fechada sobre aquilo. Em seguida, ela mostrou dois estudos da obra e explicou que o artista não punha tinta direto na tela, que ele fazia antes desenhos de anotação. Perguntou, então, qual daqueles dois desenhos teria sido feito primeiro, por que, e qual se aproximava mais da obra final. Para os jovens, o desenho mais solto parecia ter sido feito primeiro e o mais detalhado se parecia mais com a obra, por causa dos detalhes. A educadora explicou que era exatamente o contrário e pediu que os estudantes apontassem o que o desenho tinha de diferente em relação à obra. Em seguida, falou sobre o processo de criação do artista (essa explicação aparece na página 168).

Nesse sub-episódio, o foco da educadora não foi mais o método, mas os conteúdos artísticos relacionados ao contexto e ao processo de produção da obra. Entendemos que houve várias mudanças: a intenção passa a ser de introduzir a estória artística; a abordagem foi interativa /de autoridade e o padrão de interação do tipo I-R-E. Por outro lado, a educadora continuou a compartilhar significados através da repetição de cada resposta dada pelos estudantes.

Intenção da educadora	Introduzir a estória artística
Conteúdo	<p>DESCRIÇÃO FORMAL = comparação entre dois desenhos de anotação (formas, linhas, detalhes, sombra)</p> <p>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = contexto de produção da obra</p> <p>EXPLICAÇÃO TÉCNICA = desenho de anotação e processo de produção da obra</p> <p>EXPLICAÇÃO FORMAL = não existe uma explicação fechada sobre porque determinada característica é tão marcante na obra deste artista</p>
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	Compartilhar significados

Episódio 6: Desenho

A educadora anunciou que os jovens também iriam fazer um desenho de anotação, selecionando alguma parte da obra para representar. Eles teriam três minutos para desenhar algum detalhe – um rosto, o vaso, a mesa. A partir desse desenho eles fariam uma pintura no ateliê. Com a ajuda da estagiária, ela distribuiu papel, lápis e pranchetas para os jovens trabalharem. Assim que eles terminaram, todo o material foi recolhido.

Episódio 7: Deslocamento

O Episódio 7 refere-se a mais um deslocamento, dessa vez para uma outra sala de exposição. Antes do grupo se movimentar, a educadora disse que as obras nesta outra sala correspondiam à última fase do artista. Em seguida, o grupo foi conduzido diretamente para a frente da obra que seria objeto da segunda apreciação.

Episódio 8: Leitura da 2ª obra

A leitura da segunda obra, embora tenha gastado menos da metade do tempo da primeira obra, seguiu um padrão parecido. A educadora começou pedindo uma descrição da cena, depois perguntou sobre os elementos formais e, por fim, falou sobre o contexto e o processo de produção da obra. Nesse percurso, a intenção, a abordagem comunicativa e o padrão de interação sofreram uma modificação. A leitura, portanto, compreendeu dois episódios.

Sub-episódio 8.1: A cena

A educadora contou o título da obra logo de início e perguntou aos estudantes o que estava acontecendo na imagem. Antes de haver uma resposta, um estudante quis saber se todas as obras ali eram originais. A educadora explicou que só as que ela tinha pegado eram reproduções – por isso mesmo é que ela podia tocar com as mãos. Tudo o mais eram originais. Em seguida, perguntou aos estudantes o que eles viam na obra. O que primeiro chamou a atenção dos jovens foram as pessoas e suas atividades. À medida que os estudantes falavam, a educadora pedia que eles detalhassem ou justificassem suas respostas. Com o tempo, o grupo começou a dar sinais de impaciência: surgiram conversas paralelas e alguns estudantes passaram a responder ao mesmo tempo.

Em um segundo momento, a educadora direcionou a conversa para o cenário, levantando questões sobre os objetos e o lugar. Em um terceiro momento, perguntou se os estudantes tinham alguma idéia sobre porque aquelas pessoas estariam juntas e se havia alguma relação entre esta obra e a anterior. Um estudante mencionou a simplicidade e a educadora falou da simplicidade das formas e da aparência do total. Ela, então, perguntou se as cores eram semelhantes ou diferentes. Uma estudante falou que eram diferentes por causa do azul e a educadora observou que havia vários tons de marrons, como na obra anterior. Mas a relação que ela tentou estabelecer entre as duas obras, tanto em termos temáticos como formais, não ficou clara.

Neste sub-episódio, o foco da educadora foi, de novo, o método descritivo de leitura de imagens. Todas as perguntas foram direcionadas para a descrição dos elementos presentes na imagem e, quando um estudante formulava uma interpretação, ela pedia que ele ou ela buscasse elementos na obra que justificassem sua resposta. A abordagem foi interativa/dialógica, com um padrão de interação do tipo I-R-F-R. Mais uma vez, a educadora compartilhou os significados repetindo cada resposta dos estudantes.

Intenção da educadora	Introduzir um método de leitura de imagens Dar suporte no processo de internalização
Conteúdo	EXPLICAÇÃO TÉCNICA = as obras do museu são originais, as que a educadora pegou na mão são cópias DESCRIÇÃO TEMÁTICA = o globo, o respiradouro e a escada indicam que tem gente embaixo DESCRIÇÃO FORMAL = linhas onduladas, cores e tons DESCRIÇÃO FORMAL = comparação das formas e cores das obras INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = as pessoas parecem vir de vários lugares porque usam roupas diferentes DESCRIÇÃO TEMÁTICA = algumas pessoas parecem estar fazendo a unha, vomitando, pescando, na ponta dos pés
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Compartilhar significados

Sub-episódio 8.2. Estrutura formal; Contexto e processo de produção

Este sub-episódio teve início com o diálogo que se segue.

EDUCADORA: se eu olhar bem rapidamente pra essa obra eu identifico individualmente cada pessoa que tá aí?

ESTUDANTES: não

EDUCADORA: não... o que que parece? uma MASsa né? um monte de gente... cê olha assim cê vê um monte de gente... isso se dá muito também por essas tonalidades que vocês perceberam muito próximas... que vira uma massa muito parecida... né? eu tenho algum elemento que estabiliza... que desorganiza essa multidão? algum elemento na FORMA na LINHA que (o artista) coloca aí? () eu tenho as pessoas... mas algum elemento que desestrutura... que dá uma::: uma::: que é diferente dessas pessoas juntas... que meu olhar caminha na obra? quando eu olho pra obra... além das pessoas... o que que eu tenho? ()

ESTUDANTE: tem essas madeiras

EDUCADORA: eu tenho essas madeiras... eu tenho uma madeira que vai pra LÁ... eu tenho uma madeira que vem pra cá... pra que que serve essas madeiras?

ESTUDANTE: varal [risos]

EDUCADORA: além do varal...

ESTUDANTE: ()

EDUCADORA: pra dar estrutura... pra estruturar... pra dar consistência... sustentação né? e será que o (artista) organizou... de que maneira... pensou nessa obra?

Neste trecho da conversa, em que a educadora fez uma análise formal da imagem, ela iniciou com uma pergunta, o estudante respondeu e ela, então, explicou. Esse padrão de interação continuou em todo este sub-episódio, que tratou do contexto de produção da obra, das motivações do artista para trabalhar com o tema e do processo de criação do artista. A educadora mostrou uma série de desenhos de anotação, fotografias, referências e estudos que o artista usou para produzir o quadro. Para terminar, disse que os estudantes fariam um percurso semelhante no ateliê, usando os desenhos que tinham feito para criar uma pintura.

Neste sub-episódio, a intenção da educadora voltou a ser de introduzir a estória artística. A abordagem foi interativa /de autoridade, com um padrão do tipo I-R-E. A educadora continuou a compartilhar significados através da repetição da fala dos estudantes.

Intenção da educadora	Introduzir a estória artística
Conteúdo	ANÁLISE FORMAL = tonalidades muito próximas dão idéia de massa; elementos lineares estruturam a obra. EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = contexto de produção da obra (guerra, imigração) EXPLICAÇÃO TÉCNICA = processo de produção da obra a partir de fotos e desenhos
Abordagem	Interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	Compartilhar significados

Episódios 9, 10 e 11. Deslocamento, Ateliê e Despedida.

Antes de irem para o ateliê, os estudantes passaram rapidamente por uma outra sala, sem se deter diante de nenhuma obra. No ateliê, eles produziram uma pintura usando guache, a partir do desenho que tinham feito na sala de exposição. Terminada essa atividade, a educadora acompanhou o grupo até a saída do museu.

12.1.Ritmo de ensino e curadoria educativa no Museu 1

A visita no Museu 1 pode ser dividida em duas partes, cada uma com sua própria metodologia e curadoria educativa. A primeira parte, que compreende o Episódio 3, teve o formato de uma aula expositiva. Como se pode ver na Tabela 12.1, a abordagem predominante entre os sub-episódios 3.1 a 3.4 foi interativa/de autoridade. Somando a duração destes sub-episódios, esta abordagem e o padrão de interação do tipo I-R-E representam oitenta e sete por cento do tempo da primeira parte da visita. Nesse tipo de interação, as perguntas feitas pelo educador servem apenas para criar um clima de diálogo. Independente das respostas dadas pelos estudantes, o próprio educador torna a responder suas perguntas, introduzindo conhecimentos do campo da arte. Nesse caso, o foco da abordagem foram as funções e a história do museu, a biografia e as fases da obra do artista que foi o tema da visita.

Tabela 12.2 - Ritmo de ensino na visita guiada do Museu 1

Episódios / sub-episódios	duração	Intenção da educadora	Abordagem Comunicativa	Padrão de interação	Intervenções da educadora
3.1. Justificativa	1'51"	Introduzir a estória	Interativa / de autoridade	I-R-E	_____
3.2. O artista e o museu	12'58"	Introduzir a estória	Interativa / de autoridade	I-R-E	_____
3.3. Atividades do museu	2'42"	_____	Interativa / dialógica	Question. estudante	_____
3.4. Regras de comportam.	2'00"	_____	Interativa / de autoridade	I-R-E	_____
5.1. O que é leitura	2'12"	Explorar a visão	Interativa / dialógica	I-R-F-R	Checa entendimento
5.2. O lugar As pessoas Os detalhes Os elementos formais	14'51"	Introduzir método leitura Dar suporte à internalização	Interativa / dialógica	I-R-F-R	Compartilha significados
5.3. Contexto e processo de produção	5'19"	Introduzir a estória	Interativa / de autoridade	I-R-E	Compartilha significados
8.1. A cena	5'57"	Introduzir método leitura Dar suporte à internalização	Interativa / dialógica	I-R-F-R	Compartilha significados
8.2. A estrutura formal Contexto e processo	5'29"	Introduzir a estória	Interativa / de autoridade	I-R-E	Compartilha significados

Na segunda parte da visita, que corresponde aos Episódios 5 e 6, a metodologia adotada pela educadora segue o roteiro do *Image Watching*, proposto por Robert Ott. Conforme apresentado na página 105 deste trabalho, o método emprega cinco categorias e tem como objetivo integrar o pensamento crítico à produção de arte. Em “descrevendo”, o educador deve propor questões que levem os estudantes a verbalizar suas percepções e compartilhá-las com outros. Em “analisando”, o foco são as relações formais e as técnicas de produção. “Interpretando” permite aos alunos expressar suas posições pessoais a respeito da obra. Em “fundamentando”, o educador introduz conhecimentos da história ou da crítica de arte.

“Revelando” é o ápice desse processo, quando o estudante produz uma obra para expressar seus conhecimentos.

Os passos que a educadora seguiu na apreciação das duas obras seguem de perto quatro das cinco categorias do *Image Watching*. Suas primeiras perguntas dirigiram a conversa para uma descrição detalhada do tema: como era o lugar e os objetos, a aparência e as ações das pessoas (descrevendo). Em seguida, a educadora focou a descrição dos elementos formais: o jogo de luz e sombra, a representação de profundidade e as cores (analisando). Ao longo dessas duas etapas, a educadora repetiu todas as respostas dos estudantes e pediu que eles buscassem evidências na imagem para justificar suas interpretações. Em nenhum momento ela corrigiu ou ignorou qualquer resposta. A próxima categoria, que seria “interpretando”, não foi utilizada pela educadora na apreciação da primeira obra e apareceu de forma um tanto difusa na apreciação da segunda obra. Os estudantes não tiveram oportunidade de expressar livremente o que pensaram ou sentiram sobre a obra, nem que sentido atribuíram ao que viram. Na categoria “fundamentando”, a educadora introduziu informações rápidas sobre o contexto e focou os aspectos técnicos envolvidos na produção da obra, bem de acordo com as diretrizes do *Image Watching*, que enfatiza as questões técnicas como forma de preparar o estudante para etapa seguinte. A categoria “revelando” foi realizada somente em relação à primeira obra. Os estudantes fizeram um *croqui* de um detalhe da obra, o qual funcionou como base para a produção de uma pintura no ateliê.

Ao longo do processo de apreciação das obras, a intenção da educadora, a abordagem comunicativa e o padrão de interação fizeram um movimento pendular. Nas fases de descrever e analisar as imagens, a intenção foi, ao mesmo tempo, de introduzir o método de leitura e dar suporte aos estudantes para internalizar esse método, praticando uma observação cuidadosa e sistematizada da imagem. A abordagem foi interativa-dialógica, com um padrão I-R-F-R. Com relação aos conteúdos abordados, a ênfase foi nos aspectos descritivos e formais. Na fase de fundamentação, a intenção foi de introduzir conhecimentos do campo da arte, cobrindo algumas informações sobre o contexto, mas com foco nas técnicas de produção das obras. Nessa etapa, a abordagem comunicativa foi interativa/de autoridade, com um padrão de interação do tipo I-R-E.

Em termos do ritmo de ensino e da transformação do conteúdo do discurso considerados ideais pelos autores da ferramenta, o *Imagem Watching* aparentemente tem pontos semelhantes, mas um exame cuidadoso revela que os dois métodos trabalham com concepções de ensino e

aprendizagem bem diferentes. Em relação ao ciclo da abordagem comunicativa, o método de Robert Ott deixa de fora a terceira etapa, referente à abordagem não-interativa/de autoridade, quando o educador sintetiza os pontos chave que foram trabalhados e antecipa os próximos passos. Esta última fase do ciclo seria especialmente importante no caso do *Image Watching*, porque não há uma integração dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores. Pelo menos no modo como foi praticado no Museu 1, os conhecimentos do campo da arte introduzidos na etapa de fundamentação não tinham qualquer relação com os conteúdos discutidos durante as etapas de descrever e analisar. Na proposta do *Image Watching*, a integração de todos os conhecimentos se daria na etapa “revelando”, quando os estudantes incorporam todos os conhecimentos adquiridos durante a apreciação na produção de um trabalho de arte. Isso significa que a internalização dos novos conhecimentos não acontece pela transformação do conteúdo do discurso dos estudantes, mas pela atividade de produzir uma obra de arte. Aí está uma diferença fundamental nas concepções de ensino e aprendizagem que norteiam as duas propostas.

Com relação à curadoria educativa utilizada pela educadora do Museu 1, o critério de seleção das imagens foi pela autoria: todos os trabalhos eram do mesmo artista. A Tabela 12.3 aponta que a abordagem descritiva foi privilegiada, tanto em relação à dimensão disciplinar do conteúdo (trinta e nove por cento do total) como em relação às categorias do discurso (quarenta e dois por cento do total, mais de três vezes o número de interpretações). Os conteúdos de caráter formal ficaram em segundo lugar, perfazendo vinte e nove por cento do total. Nas seis descrições, nas quatro explicações e na única análise formal, foram utilizados os seguintes conceitos visuais: proporção, luz e sombra, cor, massa, tonalidade, profundidade, linha e forma. Os conteúdos técnicos ficaram em terceiro lugar, com dezesseis por cento do total de conteúdos, e a dimensão histórica em quarto, com treze por cento. A dimensão cotidiana foi abordada de modo insignificante, representando apenas três por cento dos conteúdos trabalhados e não houve conteúdo algum na categoria subjetiva. Nas categorias do discurso, além da descrição, a explicação também alcançou quarenta e dois por cento dos conteúdos trabalhados. A interpretação treze por cento e a análise formal três por cento; não houve julgamento.

Tabela 12.3 - Dimensões do conteúdo na visita do Museu 1

Categorias do discurso			Viés disciplinar		
		N°			N°
Explicação 16 = 42%	Cotidiana	1	Cotidiano 1 = 3%	Explicação cotidiana	1
	museológica	2		Subjetivo 0 = 0%	Interpretação subjetiva
	técnica	4	Julgamento subjetivo		-
	conceitual	-	Descritivo 15 = 39%	Descrição temática	10
	histórica	5		Interpretação descritiva	5
	formal	4	Técnico 6 = 16%	Explicação museológica	2
		Explicação conceitual		-	
		Explicação técnica		4	
Descrição 16 = 42%	Temática	10	Formal 11 = 29%	Explicação formal	4
	formal	6		Descrição formal	6
Análise formal 1 = 3%	análise formal	1		Análise formal	1
				Interpretação formal	-
				Julgamento formal	-
Interpretação 5 = 13%	subjetiva	-	Histórico 5 = 13%	Explicação histórica	5
	descritiva	5		Interpretação histórica	-
	histórica	-			
	formal	-			
Julgamento 0 = 0%	subjetivo	-			
	formal	-			
38 = 100%		38	38 = 100%		38

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VISITA GUIADA NO MUSEU 2

A visita no Museu 2 estava marcada para começar às duas da tarde de uma quarta-feira, mas o grupo de estudantes chegou com quase uma hora de atraso. Como essa gravação foi feita com um gravador analógico, não temos registrada a hora exata do início nem do final, que aconteceu por volta de quatro horas. Por causa da qualidade inferior do aparelho e da quantidade de ruído, tivemos problemas com a gravação, e só temos registrada a segunda parte da visita, que durou trinta e quatro minutos. Considerando nossas anotações e o material transcrito, identificamos seis episódios (ver Tabela 13.1).

O Episódio 1 refere-se à chegada do grupo. Os dois educadores responsáveis pela visita receberam os estudantes na entrada do museu. Todos disseram seus nomes e os estudantes falaram sua idade e se já conheciam o museu ou não. Um dos educadores nos apresentou, contou que a visita estava sendo gravada, e pediu que explicássemos brevemente a pesquisa. O Episódio 2 consistiu na leitura de uma obra localizada perto da entrada. Foi uma discussão rápida, em que os educadores aproveitaram para enfatizar que ali não existia certo e errado, toda contribuição era bem vinda. Para estimular a participação, dirigiram algumas perguntas aos veteranos, que pareciam à vontade no ambiente do museu. O Episódio 3 refere-se a dois deslocamentos. Os estudantes se dividiram em moças e rapazes para ir ao banheiro, cada grupo guiado por um educador. O grupo voltou a se reunir na saída do banheiro e houve uma breve conversa sobre outra obra. Depois, foram todos para uma das salas de exposição, onde permaneceram até o final da visita. A aplicação da ferramenta não contempla estes três primeiros episódios nem o último, que trata de uma negociação sobre o horário de término da visita entre os educadores do museu e a responsável pelo grupo. A análise dos Episódios 4 e 5, que constituíram o núcleo principal das atividades, aparece depois da Tabela 13.1.

Um ponto importante a enfatizar é que esta visita foi a primeira de uma série que este mesmo grupo de estudantes, como um todo, faria ao museu ao longo do ano. Alguns membros

deste grupo já tinham feito o mesmo roteiro de vista antes, guiados pelos mesmos educadores. Entendemos que a proposta de continuidade diferenciou esta visita do padrão de visitas guiadas em pelo menos dois fatores. Primeiro, o fato de não ser uma oportunidade única contribuiu para uma atmosfera descontraída. Os deslocamentos foram feitos em ritmo de passeio: os jovens tiveram tempo de olhar as obras de passagem e conversaram informalmente entre si. Segundo, o fato de alguns estudantes já conhecerem os conteúdos influenciou o modo como os educadores dirigiram a conversa. Em alguns momentos, eles dirigiram as perguntas especificamente a esses estudantes e, em outros, pediram que eles deixassem os seus colegas responderem. Assim, em alguns aspectos, a dinâmica dessa visita se aproxima mais das aulas nas organizações parceiras do que da visita guiada no Museu 1.

Tabela 13.1 - Episódios da visita guiada no Museu 2

Episódios [duração]	Tópicos	duração	Estrutura de atividade
1. Chegada [5min aprox.]	Apresentações	5'00" aprox.	Começando
2. Leitura de obra [5min aprox.]	Leitura de obra	5'00" aprox.	Atividade preliminar
3. Deslocamento [15min aprox.]	Conversa informal	15'00" aprox.	Intervalo
4. O museu [7min24seg]	4.1. Formação do acervo	1'47"	Lição principal
	4.2. Função e estrutura do museu	1'40"	
	4.3. O prédio do museu	3'57"	
5. A imagem como representação [24min39seg]	5.1. Retratos e auto-retratos	6'38"	Lição principal
	5.2. Imagens de políticos	7'09"	
	5.3. Exemplos do cotidiano	4'36"	
	5.4. Identificação de dois retratos	1'48"	
	5.5. "Pegadinha"	4'28"	
6. Encerramento [2min aprox.]	Negociação com a responsável da ONG	2'00" aprox.	Encerrando

Episódio 4. O museu

Neste episódio, os educadores trataram de questões relativas ao museu. Dada a variação nos tópicos e nos padrões de interação, definimos três sub-episódios. O primeiro abordou o processo de validação da obra de um artista e a formação do acervo. No segundo, os educadores trataram do caráter público do museu, sua função, e os setores que o compõem. No terceiro, contaram a história do prédio do museu. Segue a análise de cada um.

Sub-episódio 4.1. Formação do acervo

Quando o grupo que estava acompanhando o educador chegou à sala de exposição, os estudantes que estavam com a educadora já se encontravam acomodados, conversando. Depois que todos se sentaram, a educadora pediu a um estudante que repetisse para todo o grupo a pergunta que tinha acabado de fazer. Sua dúvida era se um retrato pintado por ele poderia ser mostrado no museu. A educadora explicou que para a obra de um artista entrar no museu ele tem que ter passado por um processo de validação que depende do seu percurso de trabalho, de ser reconhecido, de ter ganhado prêmios. Disse também que o museu pode comprar uma obra, se considera que ela é importante (esse trecho da conversa aparece na página 171). Um outro estudante perguntou que tipo de obra o museu comprava, a educadora disse que era arte brasileira. Um terceiro estudante perguntou sobre doação e os educadores responderam que diferentes pessoas fazem doações – o artista, a família do artista, ou de alguém que adquiriu alguma obra e quer compartilhá-la com outras pessoas.

Como não ouvimos o início da conversa com a educadora, não sabemos se ela já tinha introduzido o tema do museu quando o primeiro estudante formulou sua pergunta. Assumindo que sim, entendemos que, embora as perguntas tenham sido feitas pelos estudantes, elas servem bem à intenção de introduzir conteúdos relacionados ao funcionamento do museu. A abordagem foi interativa / de autoridade, com um padrão do tipo “questionamento de estudante”. Não identificamos nenhuma forma de intervenção que correspondesse às descritas pela ferramenta.

Intenção dos educadores	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = um artista precisa ser reconhecido pra sua obra ser mostrada em um museu EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = formação do acervo – doação e compra
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	questionamento de estudante
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 4.2. Estrutura e função do museu

A educadora perguntou de quem era o museu, por que não se podia tocar nas obras e para onde ia uma obra danificada (este trecho da conversa aparece na página 168). Depois, falou sobre diferentes setores do museu: reserva técnica, restauro, educativo e segurança. Nesse sub-episódio, a intenção dos educadores foi de introduzir a estória artística. A abordagem foi interativa / de autoridade, com um padrão do tipo I-R-A. Não vimos nenhuma intervenção descrita pela ferramenta.

Intenção dos educadores	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = o museu é um espaço público, daí a importância de preservar as obras EXPLICAÇÃO MUSEOLÓGICA = setores que compõem o museu
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-A
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 4.3. O prédio do museu

Nesse sub-episódio, os educadores mostraram uma fachada do projeto original e várias fotos – do prédio atual, do arquiteto autor do projeto, de outros prédios que esse arquiteto projetou, da cidade na época da construção. A partir desses dados, os educadores levaram os jovens a refletir sobre a idade do prédio, sua função original, as mudanças que a cidade sofreu desde sua construção até os dias de hoje. Em seguida, a educadora falou sobre o acervo do museu. A intenção continuou sendo de introduzir a estória artística. A abordagem comunicativa

foi interativa/ de autoridade. Entendemos que o padrão de interação é do tipo I-R-E porque os educadores fizeram perguntas sobre o prédio, como data de construção e função original, que só podiam ser respondidas com base em suposições.

Intenção dos educadores	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = história do prédio (data de construção, arquiteto, função original) EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = patrimônio histórico
Abordagem	interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	—

Episódio 5: A imagem como representação

Para tratar da imagem como representação, os educadores recorreram a uma série de recursos: contaram histórias, usaram fotos de políticos em campanha, referiram-se aos retratos expostos na sala, deram exemplos tirados do cotidiano. De modo geral, conduziram a discussão para o conjunto das obras e, quando falaram de alguma obra em particular, não entraram em detalhes. A divisão desse episódio em cinco partes levou em conta a variação nos tópicos, nos recursos utilizados e nos padrões de interação.

Sub-episódio 5.1. Retratos e auto-retratos

A educadora perguntou qual a diferença entre retrato e auto-retrato e, como houve dúvida, o educador propôs uma atividade. Pediu que cada estudante pensasse em uma característica de uma pessoa que gostasse muito e depois em uma característica sua. Então, pediu que cada um falasse a palavra que representava a pessoa que gostava. Em seguida, pediu que cada um dissesse a palavra que representava uma característica sua. Aconteceu, então, o diálogo seguinte.

EDUCADOR: agora... dessas palavras... a primeira... aquela primeira palavra... quando a gente pensou numa pessoa... isso era um retrato ou um auto-retrato?

ESTUDANTE: um auto-retrato

EDUCADOR: hã?

ESTUDANTE: um auto-retrato

- EDUCADOR:* um auto-retrato?
- ESTUDANTE:* um retrato
- EDUCADOR:* por que que era um retrato?
- ESTUDANTE:* porque você fica lá retratando a pessoa através daquela palavra
- EDUCADOR:* uma outra pessoa... AUTO... significa... né? auto-retrato... nosso... né? meu.. né? que outra palavra que tem... auto-retrato... o que mais? Auto//
- EDUCADORA:* //auto-representação
- EDUCADOR:* auto-representação
- EDUCADORA:* esse daqui é um auto-retrato né? um retrato meu... fotinha três por quatro... apesar de não ter sido eu que tirei essa foto... mas é um... é meu... carteirinha de estudante também né... de passe... a fotinha é nossa
- EDUCADOR:* então... é... e o re/ o auto... o auto-retrato é quando você próprio... se desenha ou usa uma palavra ou uma coisa... tem várias coisas que podem representar a gente... eu posso pensar numa música que eu gosto muito... eu posso pensar num... luGAR que eu gosto de ir
- EDUCADORA:* comida
- EDUCADOR:* uma comida... tudo isso são coisas que contam... coisas minhas... mas no caso aqui a gente (tem) retratos e AUto-retratos... ou seja... pessoas que... ou pagaram... ou outra pessoa fez o retrato delas... ou pessoas que... fizeram o próprio retrato... quais aqui vocês acham que pode ser/ já vou indicar pra vocês oh... só desse lado tem auto-retrato... qual seria um auto-retrato?
- ESTUDANTE:* esse
- EDUCADOR:* qual? aquele... maiorzinho... com riscos e pontos... que tem um amarelo um azul ali? por que aquele seria um auto-retrato?
- ESTUDANTE:* ()
- EDUCADOR:* ah?
- ESTUDANTE:* é tipo uma... tela assim... pra ele desenhar
- EDUCADOR:* porque um dos jeitos do artista por exemplo se pintar... pode ser... entre outras coisas colocando um espelho... pode ser de outro jeito pode ser de memória também mas ele poderia colocar um espelho e a gente/ e aí ele vai olhando e vai... se pintando... e aí quando ele faz isso o que que aparece que você falou que dá pra gente identificar ali?
- ESTUDANTE:* a tela
- EDUCADOR:* a tela
- ESTUDANTE:* o pincel
- EDUCADOR:* o pincel... mais alguma coisa?
- ESTUDANTE:* ele fica meio de perfil assim
- EDUCADOR:* o retrat/ dá pra gente VER ele se pintando né? oh... olha lá... quais outros aqui que a gente consegue ver isso?

O diálogo mostra que os educadores se confundiram mais de uma vez na tentativa de explicar a diferença entre retrato e auto-retrato. Classificamos a primeira abordagem como “explicação cotidiana”, uma vez que o educador utilizou uma dinâmica que envolvia conhecimentos cotidianos para embasar sua explicação. A noção equivocada de que fotos de crachá ou de carteirinha de estudante são auto-retratos também foi classificada como “explicação cotidiana”. A explicação de que um retrato é feito por outra pessoa e um auto-retrato é feito pela própria pessoa foi classificada como “explicação técnica”. A afirmação de que quando um pintor utiliza um espelho para fazer um auto-retrato ele se pinta com seus pincéis e tela foi classificada como “explicação técnica”, mesmo sendo errônea – obviamente, o fato de utilizar um espelho não significa que o artista vá se representar com seus instrumentos de trabalho. Entendemos que, apesar dos tropeços, a intenção dos educadores foi a de introduzir a estória artística, especificamente, os conceitos de retrato e auto-retrato.

A abordagem comunicativa e o padrão de interação são de difícil classificação. Primeiro, o educador definiu uma atividade com um padrão específico de diálogo. Logo em seguida, ele adotou uma postura de autoridade: usando um padrão I-R-A, determinou que a resposta correta era “retrato”. Depois, ele e a educadora trocaram turnos seis vezes para explicar as diferenças entre os dois termos. No trecho seguinte, o educador estabeleceu uma interação do tipo I-R-F-R com um estudante, entremeada por uma explicação. Quanto às intervenções, entendemos que ele selecionou um significado ao ignorar a resposta “auto-retrato” e aceitar a resposta “retrato”.

Intenção dos educadores	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = usar palavras para retratar a si próprio e a um amigo EXPLICAÇÃO COTIDIANA = fotos do crachá e da carteirinha de estudante são auto-retratos EXPLICAÇÃO TÉCNICA = retrato é quando outra pessoa faz o retrato e auto-retrato é quando a pessoa faz seu próprio retrato EXPLICAÇÃO TÉCNICA = modos de pintar um auto-retrato (usando um espelho e de memória)
Abordagem	Interativa
Padrões de interação	Vários
Formas de intervenção	Seleciona significados

Sub-episódio 5.2. Imagens de políticos

O educador distribuiu vários santinhos de propaganda eleitoral entre os estudantes e pediu que eles dissessem qual era a profissão daquelas pessoas. Um jovem respondeu que eram deputados. Ele perguntou que outra palavra descreveria essas pessoas e alguém disse “políticos”. O educador pediu que todos olhassem para a foto da Erundina e perguntou como ela aparecia ali. Responderam “sorridente”, “feliz”. O educador quis saber o que uma mulher sorridente sugere e os jovens disseram que ela estava feliz, que ela é divertida, alegre e espontânea. Ele, então, perguntou o que se podia esperar do mandato de uma pessoa assim, caso ela fosse eleita. Os jovens responderam que seria bom, seria lindo. A educadora observou que Erundina provavelmente queria passar uma imagem otimista. O educador mostrou a foto do Serra, o que despertou comentários sobre ele estar sorrindo também e a responsável que acompanhava o grupo sugeriu que seu sorriso parecia meio falso, um “sorriso de tirar foto”.

Em seguida, o educador dirigiu a conversa para os retratos do museu, perguntando que pessoas ali seriam políticos de cem anos atrás. Um jovem indicou o retrato de uma mulher. A educadora perguntou por que ele pensou que ela poderia ser política e alguns colegas fizeram referência à roupa que ela estava vestindo. O educador disse que a pergunta era legal, porque levava a pensar se há cem anos atrás as mulheres podiam votar. Os jovens responderam que não, ele indagou se as mulheres podiam ser candidatas nesse tempo, ao que todos responderam que não. Aconteceu, então, o seguinte diálogo.

EDUCADOR: mas então oh... vamos olhar... olha aqui... olha como tá a Erundina... e olha como são aqueles homens ali... qual é a diferença dos candidatos ali pra esses/ ou dos homens ali né? dos políticos ali pra ela aqui?

ESTUDANTE: os políticos têm que passar uma... através deles otimismo pras pessoas... têm que estar sorrindo ou contente

EDUCADORA: ahn

ESTUDANTE: uma coisa pra gente mostrar

EDUCADOR: de otimis// quer dizer... aqui tem uma idéia de otimismo

ESTUDANTE: ela ta tentando passar pra gente...

EDUCADOR: ahn

ESTUDANTE: e ele aí... ela também ta sorridente

EDUCADOR: exato

ESTUDANTE: no caso dele se ele fosse ele taria fazendo a mesma coisa

EDUCADOR: ah... isso é/ isso é legal... pensa... vamos pensar junto... será que... há cem anos/ que os políticos de cem anos atrás teriam esse mesmo perfil que a gente vê aqui? que eles iam querer passar otimismo?

ESTUDANTE: não

EDUCADORA: que que cê acha Eduardo? que cê falou//

ESTUDANTE: //queria passar seriedade

EDUCADOR: poderia ser seriedade?

EDSON: ah... assim ta querendo passar mais uma coisa tipo de... segurança ali... já não... ali já era... cem anos atrás era mais é... mais rigidez... eles tão tentando passar uma postura rígida

EDUCADOR: se a gente pensar desse jeito... como ele falou... aí eles poderiam ser políticos também?

ESTUDANTE: poderiam

EDUCADOR: na verdade ali todos eles são... são políticos... só que políticos né... de há muito tempo [estala os dedos] atrás... né? e aí é legal pra gente ver isso né? como era um político naquela época e através dos retratos deles...será que eles queriam passar né? como é que o corpo deles? Como é que é a roupa que eles vestem?

EDUCADORA: em quem que vocês gostariam de votar?

Nesta altura, os jovens apontaram diferentes retratos e alguns disseram que não votariam em nenhum deles. A representante da instituição que estava acompanhando o grupo afirmou que não votaria em ninguém, pois todos tinham uma postura de poder. A educadora indagou qual desses homens era o mais sério e, de novo, os jovens indicaram diferentes quadros. A conversa continuou do seguinte modo:

EDUCADOR: agora vamos ver... é um retrato não é? ali mostra um homem sério... mas será que ele era realmente sério? A gente pode falar que ele era realmente sério assim?

ESTUDANTE: não//

ESTUDANTE: //não//

ESTUDANTE: //não

EDUCADOR: aLI ele ta sério... ele quis naQUEle momento ser representado dessa forma... no caso aqui da... da Erundina... voltar pra ela... ela... a gente falou que parece que ela fala de otimismo aqui... mas... será que ela... realmente é uma pessoa otimista? dá pra gente falar... afirmar isso?

EDUCADORA: não dá pra gente saber né? como ela é em casa... com os amigos...

EDUCADOR: mas na imagem... na imagem NESse momento...

ESTUDANTE: ela quer passar uma coisa boa pros... eleitores

EDUCADOR: pros eleitores

Examinando a conversa, entendemos que os educadores tiveram como intenção introduzir a noção da imagem como representação idealizada para atingir determinados fins e não como “verdade”. Para isso, em vez de simplesmente apresentarem uma explicação, criaram uma situação didática que levou os estudantes a essa conclusão. Nesse percurso, contaram mais uma vez com a colaboração do estudante Eduardo, um dos veteranos nas visitas ao museu. Foi este estudante quem sugeriu que uma pessoa que quisesse ser político hoje também tentaria passar uma idéia de otimismo. O educador parafraseou sua resposta, introduzindo a noção de que talvez políticos de cem anos atrás tivessem um perfil diferente. Na seqüência, o educador repetiu as respostas do estudante. Desse modo, o educador executou dois tipos de intervenção descritos na ferramenta: dar forma e compartilhar os significados.

Intenção dos educadores	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = identificar a profissão das pessoas na propaganda política EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = a imagem como representação possível de ser manipulada e não como verdade EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = mulheres não podiam votar nem ter cargo político há cem anos atrás INTERPRETAÇÃO DESCRITIVA = políticos contemporâneos querem parecer otimistas e espontâneos; políticos de cem anos atrás queriam passar uma imagem de seriedade e rigidez INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = em quais desses políticos antigos vocês votariam
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Dá forma aos significados Compartilhar significados

Sub-episódio 5.3. Exemplos do cotidiano

Continuando com o tema da representação, o educador pediu que o grupo imaginasse que estava em uma festa, todo mundo dançando e se divertindo, quando de repente aparece um fotógrafo. Qual era a primeira coisa que eles faziam quando percebiam que iam tirar uma foto sua? Alguém respondeu “uma pose”. O educador, então, perguntou como seria a pose se a festa estivesse bacana. De felicidade, responderam. E se a festa, contrariando as expectativas, fosse um

fracasso, como seria a pose? Uma jovem disse que daria uma risadinha, um estudante falou que não tiraria foto, uma outra disse que faria uma “posinha sem graça”. Depois disso, aconteceu o diálogo seguinte.

- EDUCADOR:* sem graça né? deu pra entender como a imagem... como um retrato... ele é importante? porque é um momento/ uma imagem em um determinado momento pode dizer muitas coisas da gente? deu pra entender isso ou vocês acham que... que não?
- ESTUDANTE:* entendeu
- EDUCADOR:* por exemplo... quando a gente faz uma pose pra uma foto... a gente vai colocar... vai dizer coisas por meio dessa imagem... do lugar da onde que a gente tá... de como a gente tava naquele momento... como a gente quer que as pessoas vejam... por exemplo... vamos supor que a sua melhor amiga ou o seu melhor amigo não puderam ir nessa festa que acabou sendo um fracasso... mas... que ela né? e ela queria muito e você ficou insistindo... e aí de repente você não quer contar pra ela que a festa foi um fracasso... como é que vai ser a foto?
- ESTUDANTE:* bem feliz
- EDUCADOR:* (feliz?)
- ESTUDANTE:* (pode ser falsa)
- EDUCADOR:* pode ser (falsa)... a gente pode também manipular... a imagem pra dizer uma coisa exatamente o contrário... olha quantas possibilidades têm... tem uma aqui oh... dá uma olhada agora nas mulheres né? ali... eu sempre faço uma brincadeira... só que hoje eu vou mudar... oh... olha essa aqui e olha essa aqui... tá vendo? imaginem que essas duas mulheres são diretoras da escola onde vocês estudam... imaginaram? E aí vocês em determinado dia... resolveram cabular uma aula
- ESTUDANTE:* cabula
- EDUCADOR:* é a aula que vocês têm as piores notas e tão quase reprovando... imaginaram a situação? de repente vocês dão de cara com uma dessas duas mulheres... com essas diretoras... qual delas vocês preferem encontrar?
- ESTUDANTES:* essa daqui oh// feliz// a velhinha aqui oh// aquela de óculos// sem óculos
- EDUCADOR:* tem que ser uma daquelas duas que eu mostrei.... pode ser essa aqui.... ou essa [apontando para os dois retratos]
- ESTUDANTE:* essa aí
- EDUCADOR:* como é que seria a bronca... primeiro daquela ali oh
- EDUCADORA:* como seria a conversa aí?
- EDUCADOR:* não faça isso
- ESTUDANTE:* o que você está fazendo fora da sala
- ESTUDANTE:* mas ela pode ser mais ()
- EDUCADOR:* AHN::: a gente já falou que pode... lembra que a gente já conversou aqui? A gente pode manipular também a imagem... pode ser que ela não seja do jeito... mas assim... a partir do que a gente vê ali agora assim nesse momento

Nesse sub-episódio, os educadores trouxeram a idéia de representação ainda mais próxima ao universo dos estudantes, simulando uma situação cotidiana em que eles próprios usariam táticas de manipulação da imagem. O educador concluiu a conversa sobre essa primeira situação enfatizando a importância da imagem e a idéia de manipulação. Em seguida, ele criou uma segunda situação cotidiana, que veio desfazer todo esse raciocínio. Dizendo que se tratava de uma brincadeira, pediu aos estudantes que imaginassem qual de duas mulheres retratadas seria uma diretora de escola mais rigorosa. Uma estudante percebeu a contradição e observou que ela podia ser diferente do que a sua imagem aparentava. O educador reconheceu que sim, mas levou a história adiante do mesmo jeito.

Na primeira situação, entendemos que a intenção dos educadores continuou sendo de introduzir e desenvolver o conceito de imagem como representação. Para a segunda, não conseguimos identificar um propósito. A abordagem comunicativa foi interativa/dialógica, com um padrão do tipo I-R-F-R. Quanto às formas de intervenção, entendemos que o educador marcou a questão da representação como um significado chave, tanto ao enfatizar as palavras, como ao perguntar ao grupo se todos tinham entendido que a imagem é importante.

Intenção dos educadores	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO CONCEITUAL = a imagem como representação e não como verdade; a imagem como representação possível de ser manipulada EXPLICAÇÃO COTIDIANA = o que você faria se estivesse em uma festa chata e alguém viesse te fotografar? INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = se duas das mulheres retratadas ali fossem diretoras da sua escola, como elas seriam?
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	Marca significado chave

Sub-episódio 5.4. Identificação de dois retratos

O educador contou ao grupo que a segunda mulher retratada era uma pessoa que eles já tinham ouvido falar muito. Alguém sugeriu que era tia Nastácia. Surpreso, o educador perguntou se o rosto realmente lembrava o da tia Nastácia e alguém sugeriu que podia ser Dona Benta. O educador deu a dica de que todo mundo já tinha ouvido falar dela na aula de história e uma jovem

respondeu que era a princesa Isabel. O educador falou que não valia, porque essa jovem tinha participado de uma visita anterior e já sabia a resposta. Então, chamou atenção para o modo como a princesa tinha sido representada. Disse que ela não era qualquer pessoa e por isso o rosto e o material, tudo ali era condizente com sua condição. Perguntou, então, quem os jovens achavam que podia ser o avô da princesa Isabel. Eles apontaram um e outro e o educador acabou dizendo que na verdade se tratava não do avô, mas do bisavô, D. João VI.

Classificamos a intenção dos educadores como introduzir a estória artística. No entanto, não ficou claro como este conteúdo se relaciona com a questão da representação, que vinha sendo objeto de discussão e foi retomada depois. A explicação do educador sobre o modo como a princesa Isabel foi representada não foi muito esclarecedora. O que diferencia seu rosto dos demais? O material a que ele se referiu são os objetos representados na cena, é o material da pintura ou é a moldura? Classificamos a abordagem como interativa/dialógica, com um padrão do tipo I-R-E. As respostas dos estudantes mostram que eles não tinham qualquer dado em que se apoiar para responder as perguntas do educador: simplesmente falaram os primeiros nomes que vieram à cabeça: tia Nastácia e Dona Benta.

Intenção dos educadores	Introduzir a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO HISTÓRICA = identificação de duas personagens retratadas
Abordagem	Interativa / de autoridade
Padrões de interação	I-R-E
Formas de intervenção	—

Sub-episódio 5.5. “Pegadinha”

Para encerrar a visita, o educador disse que ia fazer uma “pegadinha” e pediu que os que já sabiam a resposta não falassem nada. Apontou o retrato de um senhor e perguntou como o grupo achava que ele era. Rabugento e velho chato foram algumas das respostas. A educadora perguntou se eles não gostariam de ter esse senhor como avô, se ele seria do tipo que contava histórias, quem ele teria sido quando era mais novo, qual teria sido sua profissão. Um jovem comentou em voz baixa que esse homem era uma menina. A responsável pela organização perguntou se ele estava doido, mas os educadores disseram que o jovem tinha um motivo para

dizer aquilo, que todo mundo ia descobrir dali a pouco. Então, falaram que tinha um outro retrato desse senhor na parede em frente, onde aparentemente só havia retratos de mulheres, e perguntaram ao grupo qual seria seu retrato. Os estudantes apontaram várias possibilidades. Então, o educador mostrou o retrato de uma criança que, à primeira vista, parecia uma menina.

EDUCADOR: aquele ali é ele aos quatro anos de idade... esse senhor aqui foi representado daquele jeito... por que? primeiro é... será que ele foi realmente representado como uma menina? será que... oh... outra pergunta... será que ele se comportava como uma menina?

EDUCADORA: que ano que foi (nome do educador)? vamos ver lá

EDUCADORA: acho que é mil novecentos e ()

EDUCADORA: faz tempo né? que pintaram esse retrato aí...

ESTUDANTE: oh... [estala os dedos]

EDUCADORA: como será que era a criança na época? que roupa/

EDUCADOR: já te falo... esse quadro é de mil novecentos e onze

EDUCADORA: como será que tratavam as crianças? que roupa que vestiam? não é?

ESTUDANTE: (ele tá de... sainha)

EDUCADORA: é sainha? olha bem... olha bem

ESTUDANTE: é tipo um macacão

ESTUDANTE: uma bermudinha

EDUCADORA: uma bermudinha é... mas será que... a família não ia pagar pro artista... pra falar assim "representa meu filho como menina"... vai ver que não era isso que eles queriam dizer... é uma outra coisa...

ESTUDANTE: se fosse uma menina realmente ela taria de saia

ESTUDANTE: mas vai que o pai falou assim oh... eu quero ()

EDUCADOR: eu queria ter uma menina

EDUCADORA: ah... cê acha que ele pode ter pedido... pro artista retratar como era... que será que eles queriam passar?

ESTUDANTE: mas se eles quisessem que ele ficasse ali como mulher ele colocaria uma saia né?

EDUCADORA: também acho... mas parece mesmo né? pelo cabelo cacheadinho e tal... mas é outra coisa

Nesse ponto da conversa, o educador disse que ia contar uma história. Falou que quando era pequeno e saía com sua mãe, se quisesse ir ao banheiro, ia banheiro feminino, junto com ela. E perguntou o que aconteceria se ele quisesse ir ao banheiro feminino hoje. Os jovens responderam que ele ia apanhar, ser chamado de tarado. Ele, então, perguntou por que podia fazer

isso quando tinha quatro anos e agora não podia mais. Alguém respondeu que na época ele era uma criança e não sabia o que estava fazendo. O educador afirmou que no pensamento da época do retrato a idéia era parecida: as crianças eram consideradas inocentes, meio como se elas não tivessem sexo, eram como se fossem anjos. E contou que sua avó falava que quando uma criança morria não era igual a um adulto, que ela virava anjo direto. Segundo explicou, naquela representação também tinha um pouco desse pensamento. Assim que terminou esta história, o educador falou: “se convenceram? não... tão em dúvida? tá bom”.

A intenção dos educadores parece ter sido de discutir a influência do contexto histórico na representação, tendo como ponto de partida o modo como uma criança foi retratada em uma pintura do início do século XX. No entanto, a forma como eles conduziram a conversa não conduziu a este desenvolvimento. No trecho do diálogo transcrito, os educadores adotaram uma abordagem dialógica e não questionaram firmemente as impressões iniciais dos estudantes. A idéia de que os pais queriam ter uma filha ou que pediram para o artista representar o filho como uma menina não foi completamente descartada. Depois, quando o educador resolveu questionar essa idéia, ele se baseou em explicações cotidianas, sem qualquer embasamento histórico. Sua pergunta, no final, sugere que ele não conseguiu convencer os estudantes.

Intenção dos educadores	Introduzir e desenvolver a estória artística
Conteúdo	EXPLICAÇÃO COTIDIANA = na época que o retrato foi pintado as crianças eram consideradas inocentes, como se não tivessem sexo ou como se fossem anjos INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA = os pais do menino pediram que ele fosse retratado como uma menina porque queriam ter uma filha
Abordagem	interativa / dialógica
Padrões de interação	I-R-F-R
Formas de intervenção	—

Episódio 6: Encerramento

O educador olhou o relógio – eram quatro horas. A educadora perguntou à responsável pelo grupo se daria tempo deles fazerem uma atividade e ela respondeu que só se terminasse em dez minutos. Como não seria possível, os três decidiram que a atividade ficaria para a próxima visita, quando eles retomariam as idéias que tinham sido discutidas naquela ocasião.

13.1. Ritmo de ensino e curadoria educativa no Museu 2

Os dois episódios que formam o núcleo principal da visita no Museu 2 apresentam metodologias e curadorias educativas diferentes, apesar de em ambos a intenção dos educadores ter sido de introduzir a estória artística. No Episódio 4, os educadores abordaram temas relativos ao papel do museu, seu funcionamento e a história do prédio. Como se pode ver na Tabela 13.2, a abordagem comunicativa foi interativa/de autoridade, com padrões de interação variados. No Episódio 5, os educadores utilizaram uma série de estratégias para tratar de uma questão conceitual: a imagem como representação e não como “verdade”. Somando a duração dos sub-episódios 5.1 a 5.5, a abordagem foi interativa/dialógica em mais de noventa por cento do tempo.

Tabela 13.2 - Ritmo de ensino na visita guiada do Museu 2

Episódios / sub-episódios	duração	Intenção dos educadores	Abordagem comunicativa	Padrão de Interação	Intervenções dos educadores
4.1. Formação do acervo	1'47"	Introduzir a estória	interativa / de autoridade	Question. estudante	—
4.2. Função e estrutura do museu	1'40"	Introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-A	—
4.3. O prédio do museu	3'57"	Introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-E	—
5.1. Retratos e auto-retratos	6'38"	Introduzir a estória	Interativa	Variado	Seleciona significados
5.2. Imagens de políticos	7'09"	Introduzir a estória	interativa / dialógica	I-R-F-R	Dá forma/ compartilha significados
5.3. Exemplos do cotidiano	4'36"	Introduzir a estória	interativa / dialógica	I-F-R-F	Marca significado chave
5.4. Identificação de 2 retratos	1'48"	Introduzir a estória	interativa / de autoridade	I-R-E	—
5.5. “Pegadinha”	4'28"	Introduzir a estória	interativa / dialógica	I-R-F-R	—

Esse desenvolvimento difere do ritmo de ensino “ideal” proposto pelos autores da ferramenta. Na sua concepção, para cada conjunto de conhecimentos novos, o educador deve adotar três tipos de abordagem comunicativa: 1) interativa/dialógica; 2) interativa/de autoridade; e 3) não interativa/de autoridade. O outro aspecto determinante do processo de ensino-

aprendizagem, na versão adaptada da ferramenta, é a transformação progressiva do discurso, partindo das concepções iniciais dos estudantes em direção a interpretações e explicações que incorporem os pontos de vista do campo da arte. Um ponto-chave nesse processo é criar situações didáticas que levem os estudantes a questionar suas concepções iniciais, apresentando os pontos de vista da arte de forma que os estudantes consigam integrá-los aos conhecimentos que já possuem.

As estratégias utilizadas pelos educadores do Museu 2 sugerem uma atenção especial com esse processo. Todas as atividades do Episódio 5 fazem alguma referência ao universo dos estudantes. Conforme a Tabela 13.3 mostra, vinte e cinco por cento de todos os conteúdos tratados durante a visita referem-se a explicações cotidianas – uma proporção maior do que as explicações históricas, que somaram quinze por cento dos conteúdos. A questão é que é preciso utilizar linhas de argumento convincentes para interagir dialogicamente com as idéias que os estudantes já têm e, em três ocasiões, os educadores acabaram se perdendo nas suas histórias. Uma explicação tão simples como a diferença entre retrato e auto-retrato não precisava de uma dinâmica tão longa e tão confusa. Ao inventar uma história sobre as diretoras de escola, eles contradisseram todo o raciocínio que tinham acabado de defender. E, na discussão sobre como o menino tinha sido representado, as histórias sobre meninos pequenos que vão ao banheiro com a mãe e sobre uma avó que acredita em anjos não foram suficientes para convencer os estudantes.

Com relação à curadoria educativa, o critério de seleção de imagens dos educadores foi de gênero: todas as imagens eram retratos. A Tabela 13.3 mostra que os educadores trabalharam somente com duas categorias do discurso: as explicações compreenderam oitenta por cento dos conteúdos e as interpretações vinte por cento. A abordagem privilegiada foi técnica: as explicações museológicas, conceituais e sobre os processos de produção das imagens totalizaram quarenta por cento dos conteúdos. Em seguida, aparecem as explicações cotidianas, com vinte e cinco por cento. As explicações históricas e as interpretações subjetivas perfizeram, cada uma, quinze por cento dos conteúdos. Houve apenas uma interpretação subjetiva, que totalizou cinco por cento dos conteúdos. A dimensão formal foi completamente ignorada na discussão das imagens.

Tabela 13.3 - Dimensões do conteúdo na visita do Museu 2

Categorias do discurso		Nº	Viés disciplinar		Nº
Explicação 16 = 80%	cotidiana	5	Cotidiano 5 = 25%	Explicação cotidiana	5
	museológica	4		Subjetivo 3 = 15%	Interpretação subjetiva
	técnica	2	Julgamento subjetivo		-
	conceitual	2	Descritivo 1 = 5%	Descrição temática	-
	histórica	3		Interpretação descritiva	1
	formal	-	Técnico 8 = 40%	Explicação museológica	4
Descrição 0 = 0%	temática	-		Explicação conceitual	2
	formal	-		Explicação técnica	2
Análise formal 0 = 0%	análise formal	-	Formal 0 = 0%	Explicação formal	-
				Interpretação 4 = 20%	subjetiva
descritiva	1	Análise formal			-
histórica	-	Interpretação formal			-
formal	-	Julgamento formal			-
Julgamento 0 = 0%	subjetivo	-	Histórico 3 = 15%	Explicação histórica	3
	formal	-		Interpretação histórica	-
20 = 100%		20	20 = 100%		20

CONCLUSÃO

A ferramenta adaptada se mostrou um instrumento muito interessante para analisar as atividades de apreciação de imagens e objetos. Primeiro, por seu sólido embasamento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo, pela clareza da sua estrutura. E, terceiro, pela possibilidade de mapear os aspectos da experiência estética privilegiados pelo professor. Combinados, esses três fatores permitem uma visão detalhada da aula ou da visita guiada, o que torna a ferramenta um eficiente instrumento de análise.

Dos cinco aspectos que compõem a ferramenta, as dimensões do conteúdo foram as que sofreram maiores alterações para se adequar ao ensino de artes visuais. A combinação de cinco categorias do discurso utilizado nas atividades educativas de apreciação de imagens e objetos com seis dimensões “disciplinares” deu origem a quinze categorias. A classificação de todos os conteúdos discutidos durante as aulas/visitas nestas quinze categorias foi um exercício de aproximação. Houve conteúdos que se situavam no limite entre duas categorias. Respostas muito curtas, dadas em conjunto, foram consideradas como um único conteúdo. Respostas muito longas, que trataram de diferentes aspectos da imagem, foram desmembradas em dois conteúdos. Portanto, não foi uma classificação absolutamente rigorosa e nem teve como objetivo enquadrar toda a riqueza do discurso em números exatos. O propósito foi identificar tendências e, nesse sentido, o resultado foi positivo.

Cada instituição apresentou um perfil tão específico que não é possível agrupá-las em qualquer categoria conjunta. Conforme se pode ver na Tabela 14.1, é difícil fazer uma afirmação a respeito das categorias do discurso que se aplique a todos os casos. Embora a categoria Explicação tenha sido a mais utilizada, ela não predominou em todas as instituições: a Organização 2 trabalhou com o mesmo número de Explicações, Descrições e Interpretações e o Museu 1 com o mesmo número de Explicações e Descrições. A Análise formal e o Julgamento foram as categorias menos utilizadas nas Organizações 1 e 2 e no Museu 1. A Organização 3 usou menos a Descrição e o Julgamento. O Museu 2 não explorou as categorias Descrição, Análise Formal e Julgamento.

Tabela 14.1 - Comparação das categorias do discurso usadas em cada instituição

Categorias do discurso	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
Explicação	59%	32%	47%	42%	80%
Descrição	15%	32%	7%	42%	—
Análise Formal	3%	—	13%	3%	—
Interpretação	15%	32%	29%	13%	20%
Julgamento	8%	5%	4%	—	—
Nº de conteúdos = 100%	39 = 100%	19 = 100%	45 = 100%	38 = 100%	20 = 100%

A abordagem disciplinar recebeu um tratamento igualmente diversificado, conforme se pode observar na Tabela 14.2. A professora da Organização 1 privilegiou os aspectos formais e, em escala bem menor, os aspectos técnicos. A professora da Organização 2 focou a história da arte e, em segundo lugar, questões subjetivas. O professor da Organização 3 concentrou a atividade de apreciação em torno de questões formais e do contexto histórico de produção dos filmes. A educadora do Museu 1 explorou principalmente os aspectos descritivos e formais. E os educadores do Museu 2 privilegiaram aspectos técnicos e cotidianos.

Tabela 14.2 - Comparação da abordagem disciplinar usada em cada instituição

Abordagem disciplinar	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
Cotidiana	15%	10%	4%	3%	25%
Subjetiva	15%	21%	—	—	15%
Descritiva	8%	16%	13%	39%	5%
Técnica	18%	10%	11%	16%	40%
Formal	31%	16%	42%	29%	—
Histórica	13%	26%	29%	13%	15%
Nº de conteúdos = 100%	39 = 100%	19 = 100%	45 = 100%	38 = 100%	20 = 100%

Considerando especificamente a questão formal, pode-se dizer que o nível de profundidade com que o professor da Organização 3 explorou a linguagem visual nos filmes que foram objeto de apreciação na sua aula foi muito superior ao das outras instituições, que trabalharam com as artes plásticas. Um indício disso são os conceitos visuais usados na sua aula: ritmo, proporção, movimento, contraste, plano, luz e sombra e enquadramento. Em comparação, a professora da Organização 1 trabalhou com cor e espaço, e a professora da Organização 2

apenas com cor. A educadora do Museu 1 utilizou um repertório maior: proporção, luz e sombra, cor, massa, tonalidade, profundidade e forma. Os educadores do Museu 2 ignoraram totalmente a questão formal. Mas a diferença fundamental na abordagem do professor da Organização 3 diz respeito às categorias do discurso utilizadas. Como se pode ver na Tabela 14.3, ele foi o único que trabalhou com a Interpretação formal e o que mais trabalhou com a Análise formal. Nas outras instituições, os professores privilegiaram a Descrição.

Tabela 14.3 - Comparação das categorias do discurso relacionadas aos aspectos formais

Categorias formais	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
Explicação formal	13%	—	9%	10%	—
Descrição formal	13%	16%	—	16%	—
Análise formal	2,5%	—	13%	3%	—
Interpretação formal	—	—	16%	—	—
Julgamento formal	2,5%	—	4%	—	—
Nº de conteúdos = %	12 =31%	3 =16%	19=42%	11=29%	—

As quatro categorias da abordagem comunicativa propostas pela ferramenta não sofreram qualquer modificação na versão adaptada. Este aspecto, considerado central pelos autores da ferramenta, se mostrou igualmente importante para o ensino de artes visuais. Para cada metodologia utilizada, correspondeu uma abordagem comunicativa diferente. A professora da Organização 1 seguiu de perto a mesma lógica do modelo *Visual Thinking Strategies*, que privilegia os conhecimentos e experiências dos estudantes. No outro extremo, o professor da Organização 3 adotou o formato de aula expositiva. O contraste entre as duas metodologias aparece na comparação da abordagem comunicativa usada nas duas aulas. Como se pode verificar na Tabela 14.4, na aula da Organização 1, a abordagem foi dialógica mais de noventa por cento do tempo; na aula da Organização 3, a abordagem foi de autoridade quase noventa por cento do tempo.

Nas outras três instituições, houve um equilíbrio maior em relação a esta dimensão do discurso. A educadora do Museu 1 usou duas metodologias bem diferentes. Na primeira parte da visita, adotou o formato de aula expositiva. Na segunda, seguiu o roteiro *Image Watching*. Os educadores do Museu 2 não seguiram uma metodologia predeterminada. E a professora da

Organização 2 foi quem utilizou as diferentes categorias da abordagem comunicativa de modo mais próximo das três etapas do “ciclo ideal” proposto pelos autores da ferramenta: 1) interativa/dialógica; 2) interativa/de autoridade; e 3) não interativa/de autoridade.

Tabela 14.4 - Comparação da abordagem comunicativa usada em cada instituição

Abordagem disciplinar	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
interativa/dialógica	89%	52%	5%	48%	61%*
não interativa/dialógica	2%	—	11%	—	—
interativa/de autoridade	7,5%	37%	44%	52%	39%*
não interativa/de autoridade	1,5%	11%	40%	—	—
Tempo de diálogo = 100%	1h10'10"	1h01'55"	1h17'16"	53'19"	32'03"

* O sub-episódio 5.1. da visita no Museu 2, que teve uma abordagem interativa e momentos dialógicos e de autoridade, foi dividido igualmente entre estas duas dimensões.

Com relação ao padrão de interação, além dos tipos I-R-A e do I-R-F-R, propostos pela ferramenta, trabalhamos com três outros tipos: I-R-E, Construção conjunta e Questionamento de estudante. A Tabela 14.5 mostra que o I-R-E foi usado em quatro das cinco instituições; Questionamento de estudante em três e Construção conjunta em apenas uma. Em outros estudos que venham a utilizar a versão adaptada da ferramenta será importante conferir a validade de incorporar estes novos padrões de interação: o tipo Construção conjunta parece uma categoria desnecessária.

Tabela 14.5 - Comparação dos padrões de interação usados em cada instituição

Padrão de interação	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2*
I-R-A	6%	37%	14%	—	5%
I-R-F-R	82%	51%	—	43%	51%
I-R-E	9%	—	17%	52%	18%
Questionamento de estudante	—	—	11%	5%	5%
Construção conjunta	—	—	7%	—	—
Não há interação	3%	12%	51%	—	—
Tempo de diálogo = 100%	1h10'10"	1h01'55"	1h17'16"	53'19"	32'03"

* O sub-episódio 5.1., que teve vários padrões de interação, corresponde a 21% do tempo da visita no Museu 2.

Comparando a ocorrência dos padrões de interação, o tipo mais usado foi o I-R-F-R, que ocorreu em mais de cinquenta por cento do tempo nas Organizações 1 e 2 e no Museu 2. O padrão I-R-E foi usado mais de cinquenta por cento do tempo no Museu 1. O padrão I-R-A, predominante nas aulas de ciências, foi usado durante trinta e sete por cento da aula na Organização 2; nas outras instituições, ocupou menos de quinze por cento do tempo. Na Organização 3, a aula seguiu um ritmo completamente diferente dos outros todos: mais de cinquenta por cento do tempo não houve interação e o padrão I-R-F-R não ocorreu.

As categorias de Intenção do professor utilizadas na versão adaptada foram as mesmas definidas na versão original da ferramenta. Conforme a Tabela 14.6 aponta, “introduzir e desenvolver a estória artística” foi a intenção predominante na aula da Organização 3 e na visita guiada nos Museus 1 e 2. No caso do Museu 1, a educadora introduziu um método de apreciação, baseado na observação e descrição detalhada das obras. Na Organização 2, cuja aula gravada correspondeu à segunda de uma seqüência de ensino, a intenção de “dar suporte no processo de internalização” ocorreu em cinquenta e um por cento do tempo. Na Organização 1, a intenção mais presente na aula foi “explorar a visão dos estudantes”. Somente esta professora teve a intenção de “criar um problema”, mas as atividades que ela propôs não chegaram a colocar uma questão para os estudantes resolverem²⁶.

Tabela 14.6 Comparação das intenções do professor em cada instituição

Intenções do professor	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1*	Museu 2
Criar um problema	20%	—	—	—	—
Explorar a visão dos estudantes	37%	13%	—	4%	—
Introduzir e desenvolver a estória artística	27%	—	87%	68%	100%
Dar suporte no processo de internalização	—	51%	—	19%	—
Guiar os estudantes na aplicação das idéias artísticas	15%	24%	—	—	—
Manter a narrativa	1%	12%	13%	—	—
Tempo de diálogo = 100%	1h10'10"	1h01'55"	1h17'16"	53'19"	32'03"

* Conforme Tabela 12.2, nos sub-episódios 3.3 e 3.4 (nove por cento do tempo da visita), não houve uma intenção que correspondesse às utilizadas na ferramenta. O tempo de duração dos sub-episódios 5.2 e 8.1, que tiveram como intenção introduzir a estória e dar suporte à internalização, foi dividido igualmente entre estas duas categorias.

²⁶ Conforme discutido na página 202 deste trabalho.

As categorias de Intervenções do professor utilizadas na versão adaptada também foram iguais às definidas na versão original da ferramenta. A Tabela 14.7 apresenta um levantamento de todas as categorias utilizadas em cada uma das cinco instituições que participaram da pesquisa. “Compartilhar significados” foi a única forma de intervenção utilizada por todos os professores e educadores. Por outro lado, a professora da Organização 2 foi a única que utilizou os seis tipos de intervenção durante sua aula. A categoria “rever o progresso da estória”, que corresponde à terceira etapa do “ciclo ideal” de ensino, quando o professor faz uma síntese do que foi discutido, foi utilizada nas organizações, mas não nas nos museus.

Tabela 14.7 Comparação das intervenções do professor em cada instituição

Intervenções do professor	ONG 1	ONG 2	ONG 3	Museu 1	Museu 2
Dá forma aos significados	—	x	—	—	x
Seleciona significados	x	x	—	—	x
Marca significados chave	—	x	—	—	x
Compartilha significados	x	x	x	x	x
Checa entendimento	x	x	—	x	—
Revê o progresso da estória	x	x	x	—	—

As metodologias utilizadas nas aulas e visitas têm pouco em comum com o ritmo de ensino considerado ideal pelos autores da ferramenta o qual, na versão adaptada, se refere ao seguinte ciclo: 1) abordagem interativa/dialógica: professor e estudantes interagem para *discutir* idéias relevantes para o desenvolvimento da “estória artística²⁷”; 2) abordagem interativa/de autoridade: o professor intervém para *trabalhar* alguns aspectos do conteúdo, com o objetivo de incorporar conhecimentos do campo da arte na construção de significados de imagens e objetos, por meio de dar forma, selecionar significados e marcar idéias chave; e 3) abordagem não-interativa/de autoridade: o professor intervém para *rever* o progresso da “estória artística”, sintetizando os pontos chave e antecipando os próximos passos.

Idealmente, a esse ciclo corresponde uma transformação progressiva no conteúdo do discurso, que parte das idéias dos estudantes e segue em direção a uma “visão artística”. No caso da apreciação de imagens e objetos, isto significa que interpretações idiossincráticas e explicações cotidianas dão lugar a interpretações informadas por conceitos advindos dos diversos

²⁷ Conferir definição na página 160 deste trabalho.

campos do conhecimento que contribuem para a compreensão dos significados de imagens e objetos e por um olhar capaz de perceber relações formais. Diferentes razões dificultaram a transformação no conteúdo do discurso nas aulas e visitas estudadas: 1) utilização de argumentos pouco convincentes ao introduzir conceitos artísticos; 2) aceitação de todos os pontos de vista como certos; 3) ênfase exclusiva na introdução dos conhecimentos da arte, ignorando as concepções iniciais dos estudantes; 4) utilização de termos muito complexos para serem compreendidos pelos estudantes; 5) falta de oportunidade para os estudantes falarem e pensarem com as novas idéias artísticas e, assim, internalizarem os conhecimentos introduzidos; e 6) falta de oportunidade para os estudantes aplicarem os conhecimentos introduzidos.

Com relação à existência ou não de um “gênero de discurso” característico das atividades educativas de apreciação de imagens e objetos no Brasil, a diversidade de metodologias e curadorias educativas utilizadas pelos participantes da pesquisa sugere que esse gênero não existe. De imediato se reconhece que os dados são muito restritos para uma afirmação categórica a esse respeito: primeiro, porque foram estudadas apenas cinco instituições; e, segundo, porque o estudo compreendeu apenas uma aula ou uma visita em cada instituição. É muito possível que professores e educadores variem sua curadoria educativa: se o foco de uma aula ou de uma visita foi a discussão sobre a imagem como representação, nada impede que de uma próxima vez o professor privilegie os aspectos formais da imagem, ou vice-versa. Também é possível, embora menos provável, que professores e educadores adotem diferentes metodologias ao longo do curso ou das visitas. Uma pesquisa mais extensa, envolvendo mais instituições, ou uma pesquisa longitudinal, acompanhando um mesmo grupo de participantes por mais tempo, traria dados mais consistentes para se pronunciar sobre o assunto.

A hipótese de que *não* existe uma tendência de abordagem formalista entre professores e educadores brasileiros na apreciação de imagens e objeto se confirmou para os participantes da pesquisa. Apenas as professoras das organizações 1 e 2 citaram Fayga Ostrower e ninguém citou Rudolf Arnheim ou Donis A. Dondis como referência da sua prática educativa. Muito mais importante do que isso, a análise das aulas e das visitas guiadas revelou que as questões formais não são trabalhadas de modo isolado nas atividades de apreciação e, na maior parte dos casos, não são o aspecto mais explorado. Um ponto importante diz respeito ao predomínio da categoria Descrição entre os educadores que trabalharam com as artes plásticas. Como Rudolf Arnheim

adverte na introdução do seu livro²⁸, realizar inventários dos elementos formais encontrados em uma imagem sem buscar entender como eles se combinam para transmitir significados é um modo superficial de abordar a linguagem visual. Ensinar e aprender a ver exige mais do que apenas enumerar as cores ou identificar quais são as partes mais claras e mais escuras de uma pintura. Pensar em termos de ritmo, proporção, contraste e movimento é fundamental para entender o conteúdo expressivo de uma imagem ou de um objeto. De todo modo, assim como em relação ao gênero de discurso, os dados sobre a abordagem formal são muito restritos para uma afirmação de caráter geral. Uma pesquisa mais ampla traria mais clareza sobre a questão.

Os resultados da pesquisa na Inglaterra sugerem questões importantes para pensar as atividades educativas de apreciação de imagens e objetos. Oito entrevistados que trabalham com políticas educacionais para o ensino de arte e *design*, formação de professores, orientação de estudantes de pós-graduação, pesquisa e publicação de artigos e livros nesta área responderam uma série de perguntas sobre conhecimentos e habilidades necessários para engajar estudantes no diálogo com obras de arte e sobre o papel dos conceitos visuais nesse processo. Também nesse caso, se reconhece que os dados são restritos. No entanto, a proposta não é formar um retrato dos Estudos Críticos naquele país, mas identificar tendências e apontar questões para discussão.

Um primeiro ponto que merece atenção diz respeito à indicação de que os professores de arte e *design* nas escolas de nível secundário inglesas não adotam uma abordagem formalista nas atividades de apreciação de imagens e objetos, apesar dos elementos formais constituírem o foco das atividades de produção de arte. Esta divisão remete à teoria de Steven Mithen a respeito dos conhecimentos técnicos aprendidos pela observação e por aprendizado por tentativas não estarem disponíveis para a consciência reflexiva²⁹. Nesta perspectiva, o fato de um professor saber explorar as diferentes possibilidades expressivas da linha no seu desenho ou de propor atividades didáticas que requerem dos estudantes o desenvolvimento desta habilidade em trabalhos de ateliê não implica que esse mesmo professor seja capaz de falar sobre as qualidades expressivas das linhas que compõem uma imagem.

Uma das perguntas da entrevista visava exatamente a esclarecer esta questão: afinal, os professores ingleses de arte e *design* conhecem os conceitos visuais apenas de modo tácito ou eles sabem usar estes conceitos para analisar imagens e objetos? As respostas indicam que não há

²⁸ Conferir citação na página 98 deste trabalho.

²⁹ A este respeito, ver página 58 deste trabalho.

consenso sobre isto. Também não foram conclusivas as respostas sobre haver algum tipo de preocupação em preparar os futuros professores para abordar os conceitos visuais na sua prática pedagógica. Dois sujeitos negaram que houvesse qualquer tipo de formação neste sentido e os três sujeitos que afirmaram haver citaram atividades que não tratam especificamente da linguagem visual na apreciação de imagens e objetos.

A própria importância dos conceitos visuais não é uma questão clara. Primeiro, as respostas indicam que os conceitos usados se resumem aos elementos visuais, ignorando os princípios da linguagem visual. Segundo, a relação entre conceitos visuais e apreciação de imagens e objetos, quando acontece, vem acompanhada de muitas dúvidas. Dos oito entrevistados, uma disse que não considerava estes conceitos úteis. Quatro entrevistados foram positivos a respeito da sua importância, mas destes, apenas dois relacionaram o conhecimento dos conceitos visuais com a apreciação. Três entrevistados apresentaram visões contraditórias: ao mesmo tempo em que admitem sua importância, vêem os conceitos visuais com suspeita: a) de serem instrumentos de aculturação, através da imposição de gostos específicos; b) como objetos de uma agenda política, que enfatiza a forma em detrimento do conteúdo; e c) como uma ameaça aos aspectos emocionais da experiência estética.

Não existe, portanto, qualquer indicação de consenso sobre estas questões. Apesar do Currículo Nacional de arte e *design* na Inglaterra enfatizar o desenvolvimento de habilidades verbais, parece que não há uma preocupação correspondente na formação dos professores de arte e *design*. Ora, se os professores não têm domínio conceitual dos fundamentos da linguagem visual, como eles vão analisar imagens e objetos do ponto de vista da forma? Como eles poderão ensinar a ver, se não têm palavras para designar o que estão vendo? E mesmo que conheçam as palavras, como vão saber utilizá-las se não adquiriram fluência no seu uso? Estas perguntas são válidas quanto para o contexto inglês como para o brasileiro. Assim como o currículo inglês, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* também estabelecem como uma das metas de ensino desenvolver a capacidade dos estudantes de analisar imagens e objetos.

Um outro ponto sobre a pesquisa na Inglaterra que merece reflexão diz respeito aos conhecimentos e habilidades considerados necessários para engajar estudantes no diálogo com obras de arte. Três dos sete sujeitos que responderam a esta questão se referiram apenas a confiança para falar, abertura, empatia e familiaridade com arte, sem mencionar qualquer tipo de conhecimento. Apenas um sujeito mencionou o conhecimento de uma linguagem especializada e

nenhum entrevistado falou sobre o desenvolvimento da percepção visual como um fator importante neste processo. Os quatro sujeitos que se referiram a conhecimentos de história, do contexto, de códigos e convenções estimaram a importância desses conhecimentos de modos diferentes: para dois deles a diferença entre saber sobre o contexto e ser um *naif* é crucial; para um terceiro, esses conhecimentos permitem uma experiência mais significativa, mas não são essenciais. Estes dados sugerem que não existe, entre os profissionais que participaram da pesquisa na Inglaterra, uma concepção comum sobre o conteúdo a ser ensinado na apreciação.

Os resultados da pesquisa na Inglaterra e no Brasil sugerem que em nenhum dos dois países se chegou a formar um *gênero de discurso* para as atividades educativas de apreciação e leitura de imagens e objetos. A versão adaptada da ferramenta sociocultural, que se mostrou tão eficiente para analisar aulas e visitas guiadas, pode ser usada também como um instrumento para pensar os conhecimentos e habilidades envolvidos no processo de ensinar e aprender a ver.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS, Eileen. Aprendendo a ver. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p.126-135.

_____. Art and the Built Environment: A framework for School Programs. In: GUILFOIL, Joanne & SANDLER, ALAN (Ed.). **Built environment education in art education**. Reston, VI: The National Art Education Association, 1999, p.184-193.

ADDISON, Nicholas. Critical and contextual studies. In: _____ & BURGESS, Lesley. In: **Learning to teach art and design in the secondary school**. 1st ed. 2000. London, New York: Routledge Falmer, 2006.

_____. Who's afraid of signs and significations? Defending semiotics in the secondary Art and Design Curriculum. **Journal of Art & Design Education**. v.18, n.1, 1999, p. 33-39.

ANDERSON, Tom. A Model for Art Criticism: Talking with Kids about Art. **School Arts**, September 1997, p. 21-24.

ARANHA, Carmen S.G. (1999). Percursos Visuais no Acervo do MAC USP. In: **Anais X Encontro Nacional da ANPAP, Vol.II**. São Paulo: ANPAP, pp.48-53.

ARNHEIM, Rudolf. **Art and visual perception: A psychology of the creative eye**. (1st ed. 1954). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1974.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLO, Guido. **The critical eye: A new approach to art appreciation**. (Originally published in Italy under the title *Occhio Critico*, 1966). London: Heinemann, 1969.

BANCROFT, Alison. What do dragons think about in their dark lonely caves? or Critical Studies: The importance of knowledge. **NSEAD**, 1995, pp.21-34.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação em um museu de arte**. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/n2/fsumario2.html>> Acesso em: 5 jan. 2009.

_____. (Org.). **Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2^a ed. (1^a ed.1997). São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A imagem no ensino da arte**. 4^a ed. (1^a ed.1991). São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

_____. **Apreciar e interpretar.** Disponível

em: <http://www.uol.com.br/sesc/sbv/arte/art_ed.htm> Acesso em: 25 jun. 1998.

_____; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloísa M. A instituição cultural e a atualização de professores de artes visuais: considerações sobre os resultados de uma pesquisa. In: ROCHA, Cleomar (Org.). **Arte: Limites e contaminações.** V.2., Salvador: ANPAP, 2007, p.503-511.

BEMVENUTI, Alice. Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em pesquisa: Especificidades.** V.2. Brasília: ANPAP, Pós-graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2004, pp.17-23.

BERGER, John. **Modos de ver.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOUGHTON, Doug. Visual literacy: Implications for cultural understanding through Art Education. **Journal of Art & Design Education**, Vol. 5, Nos.1 &2, 1986, pp.125-142.

BOWDEN, John. Talking about Artworks: the Verbal Dilemma. In: THISTLEWOOD, D. (ed.) **Critical and contextual studies in art and design education.** Harlow: Longman, 1989, Chapter 7, p.82-87.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.) **Bakhtin: Outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006. p.9-31.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte (5a a 8a séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUCHANAN, Michael. (2002). Making Art and Critical Literacy: A Reciprocal Relationship. In: PRENTICE, Roy. (Ed.). **Teaching art and design: Addressing issues and identifying directions.** (1st Ed. 1995). London, Continuum, 2002, Chapter 3, p.29-49.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: A leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

_____; FRANGE, Lucimar Bello; REBOUÇAS, Moema Martins. Arte-br – da teoria à prática, da prática à teoria. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em Pesquisa: Especificidades.** Vol.2; Brasília: ANPAP; Pós-graduação em Arte Universidade de Brasília, 2004, p.62-70.

CALLIGARIS, Contardo. Gorilas entre nós. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 jul. 2001, p. E8.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: Conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

- CHAPMAN, Laura H. Preface. In: GUILFOIL, Joanne. SANDLER, Alan (Ed). **Built environment education in art education**. Reston, VA: NAEA, 1999, pp. vi-vii.
- CHERRY, Schroeder. A history of education in American museums. In: NAEA. **The history of art education: Proceedings from the Second Penn State Conference**, 1989. Reston, VA: NAEA, 1992, p. 292-295.
- COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte: Roteiro didático**. (edição rev. e ampl.). São Paulo: Editora SENAC; Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 1997.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte, da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
- COUTINHO, Rejane. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação, V.1, no 1, novembro 2007.
- CUNLIFFE, Leslie. (1996). Art and World View: Escaping the Formalist Labyrinth. **Journal of Art & Design Education**. Vol.15, No.3, 1996, p.309-326.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. & QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. **The National Curriculum for England: Art and Design**. London, 1999.
- DOBBS, David. Gente pequena, grandes respostas. **Viver: mente&cérebro**. São Paulo, Duetto Editorial, Ano XIV, n. 154, p. 85-89, 2005.
- DONIS, A. Dondis. **A primer of visual literacy**. (7th Ed.;1st ed. 1973). Cambridge, Massachusetts; London: The MIT Press, 1984.
- DORN, Charles M. **Thinking in art: A philosophical approach to art education**. Reston, VA: National Art Education Association, 1994.
- DOWNING, Dick; WATSON, Ruth. **School art: what's in it?** Exploring visual arts in secondary schools. Berkshire: National Foundation for Education Research, 2004.
- DUKE, Leilani Lattin. Looking Back. Looking Forward. In: NAEA. **Keynote Addresses**. Washington, DC: NAEA, 1999, p. 13-20.
- DYER, Gillian. **Advertising as communication**. London: Methuen, 1982.
- EFLAND, Arthur. **Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno**. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, São Paulo, 19 a 22 maio, 1998. Disponível em: <http://www.uol.com.br/sesc/sbv/arte/text_2.htm> Acesso em: 25 jun. 1998.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: Leitura no subsolo**. 2^a ed. revista. São Paulo: Cortez,1999. pp. 79-96.

ELKINS, James. **Visual Studies: A skeptical introduction**. New York and London: Routledge, 2003.

ELLIS, Ralph D. The Dance Form of the Eyes: What cognitive science can learn from art. **Journal of Consciousness Studies**, Vol. 6, No. 6-7, pp. 161-175, 1999.

ENGEL, Andrea K; DEBENER, Stefan; KRANCZIOCH, Cornelia. Sintonia neuronal. **Viver: mente & cérebro**. Ano XIV, No.157, 2006, pp.27-33.

ERICKSON, Mary. Effects of art history instruction on fourth and eighth grade students' abilities to interpret artworks contextually. **Studies in Art Education**. Reston, v. 39, n. 4, Summer 1998, p. 309-320.

ERIKSEN, Aase; SMITH, Valerie. Art Education and the Built Environment. In: **Art Education**, n.31 (5), 1978, p.4-8.

FAVARETTO, Celso Fernando. Transformar a arte, mudar a vida. **Caderno de Textos**. Porto Alegre: 2005, p. 149-153.

_____. Pós-Moderno na Educação? . In: SERBINO, R.V.; BERNARDO, M.V.C.. (Org.). **Educadores para o Século XXI**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992, p. 81-85.

_____. ; AIDAR, Gabriela; DURAES, P. ; TOJAL, Amanda. Entre a proximidade e o estranhamento: a mediação e o público. **Mediando [con]tatos com arte e cultura**, v. 1, p. 12-40, 2007. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação, V.1, no 1, novembro 2007, p.12-40.

FEARING, Kelly; MAYTON, Emma Lea; BROOKS, Rebecca. **The way of art: Inner vision outer expression**. Vol. One. Austin, TX: W.S. Benson and Company, 1986.

FELDMAN, Edmund Burke. (1997). **Becoming human through art: Aesthetic experience in the school**. (1st ed. 1970 by Prentice-Hall). Reston, VA: NAEA, 1997.

FINANCIAL TIMES. Publicitários dizem que marcas são “nova religião”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 mar. 2001, Caderno Mundo, p. A17

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. (1^aed. 1983). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRANZ, Teresinha Sueli. Diferença entre iniciantes e especialistas na educação para a compreensão crítica das Artes Visuais. In: MAROSTEGA, Simone; NUNES, Ana Luiza Ruschel (Orgs.). **Cultural visual e desafios da pesquisa em artes**. Vol.2, Goiânia: ANPAP, Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais/UFG, 2005.

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: Representações da arte na cultura popular**. Disponível em: <http://sesc.uol.com.br/sesc/hotsites/arte/text_7.htm> Acesso em: 11 jul. 2001.

_____, Artistic development and curriculum: Sociocultural learning considerations. In: KINDLER, Anna M. (Org). **Child development in art**. Reston: National Art Education Association, 1997, p. 95-106.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A Teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GEAHIGAN, George. From procedures, to principles, and beyond: Implementing critical inquiry in the classroom. **Studies in Art Education**, vol. 39, n. 4, 1998, p. 293-308.

_____. Extending the Framework for Response. In: WOLFF, Theodore F.; GEAHIGAN, George. **Art Criticism and Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997. p.225-247.

GELLEREAU, Michèle. **Les mises em scène de la visite guidée: communication et médiation**. Paris, 2005.

GIORDAN, Marcelo. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências: Uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados**. Ijuí, RS: Editoria da UNIJUÍ, 2008.

_____. Algumas questões técnicas e metodológicas sobre o registro da ação na sala de aula: captação e armazenamento digitais.. In: Santos, Flávia M.T.; Greca, Ileana M.R. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

GOMBRICH, Ernst. **A História da Arte**. 1a ed. em inglês, 1972. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

_____. Visual discovery through art. In:_____. **The Image & The Eye**. London: Phadon, 1982, p. 11-62.

GOODEY, B. **Perception of the environment: An introduction to literature**. Great Britain: The University of Birmingham, 1971.

GRANDIN, Temple; JOHNSON, Catherine. **Na língua dos bichos: Usando os mistérios do autismo para decodificar o comportamento animal**. (1a ed.: 2005, *Animals in Translation: Using the Mysteries of Autism to Decode Animal Behavior*).Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

HARTH, Erich. The emergence of art and language in the human brain. **Journal of Consciousness Studies**, Vol. 6, No. 6-7, 1999, p. 97-115.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Arned Editora, 2000.

HUGHES, Arthur. Don't judge pianists by their hair. **Journal of Art & Design Education**. Vol.12, No.3, 1993, pp. 279-289.

_____. The Copy, the Parod and the Pastiche: Observations on Practical Approaches to Critical Studies. In: THISTLEWOOD, D. (ed.) **Critical and contextual studies in art and design education**. Harlow: Longman, 1989. p. 71-81.

HUMPHREY, Nicholas. Cave art, autism, and the evolution of the human mind. **Journal of Consciousness Studies**, Vol. 6, No. 6-7, 1999, p. 116-143.

KOROSCIK, Judith Smith. What potential do young people have for understanding works of art? In: KINDLER, Anna M. (Org). **Child development in art**. Reston: National Art Education Association, 1997, p. 143-163.

KRESS, Guhther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The grammar of visual design**. (1st Ed. 1996, by Routledge). London: St Edmundsbury Press, 2001.

KOSSLYN, Stephen. **Image and brain: The resolution of the imagery debate**. 2nd. ed. Cambridge (MA); London: The MIT Press, 1996.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. (La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi. Editions La Découverte, Paris, 2004). Porto Alegre: Artmed, 2006.

LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. 2a Ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 43-55.

LEMKE, Jay L. **Talking Science: Language, learning, and values**. Westport, Connecticut, London: Ablex Publishiing, 1990.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p.85-102.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LYNCH, Kevin. **Site planning**. Cambridge (MA), London: The M.I.T. Press, 1971.

_____. **The image of the city**. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1960.

MACDONALD, Stuart. **The history and philosophy of art education**. (1st ed. 1970). Cambridge: The Lutterworth Press, 2004.

_____. Strategies for Sustainable Creativity. In: GUILFOIL, Joanne & SANDLER, ALAN (Ed.). **Built environment education in art education**. Reston, VI: The National Art Education Association, 1999, p.210-219.

MACHADO, Arlindo. **Repensando Flusser e as imagens técnicas**. Disponível em: <<http://www.fotoplus.com/flusser/vftxt/vfmag/vfmag002/vfmag002.htm>> Acesso: 29 jul. 2005.

MACHADO, Regina. (1996). Ensino e Aprendizagem: Apreciação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 1996. **Anais**. São Paulo: ANPAP, 1996, p. 134-138.

MADANIPOUR, Ali. **Design of Urban Space: An Inquiry into a Socio-spatial Process**. London: John Wiley&Sons Ltd., 1996.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARINA, José Antonio. O olhar inteligente. Em: _____. **Teoria da Inteligência Criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995, pp. 29-63.

MARTINS, Mirian Celeste. A mediação e as brechas de acesso. In: **Mediação: Provocações estéticas**, Ano 1, No.1, Novembro 2005, pp.6-9.

_____. **O Olhar Pré-Meditado: reflexos no ensino de arte**. Disponível em <<http://www.arte.unb.br/anpap/martins.htm>> Acesso em 30 Nov. 2003.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. An Exercise in Artistic Understanding. **Studies in Art Education**, Vol. 23, No.2, 1982, pp.27-35.

McFEE, June King; DEGGE, Rogena. **Art, culture, and environment: A catalyst for teaching**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1977.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 121-136.

MESZAROS, Cheryl. Interpretation and the hermeneutic turn. *engage* 20, Summer 2007, p.17-22.

MYIN, Erik. Two Sciences of Perception and Visual Art. **Journal of Consciousness Studies**, Vol. 7, No. 8-9, 2000, pp. 43-55.

MONACO, James. **How to read a film: Movies, media, multimedia**. (3rd ed - 1st Ed. 1977). New York: Oxford University Press, 2000.

MITHEN, Steven. **A pré-história da mente: Uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MORT, Eduardo; SCOTT, Phil. **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead, Philadelphia: Open Univesity Press, 2003.

_____. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em ensino de ciências**, v.7 (3), 2002, p.283-306.

Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a4.htm> Acesso em: 7 jun. 2004.

NELSON, George. **How to see: Visual adventures in a world god never made.** Boston (MA): Little, Brown and Company, 1977.

NEWALL, Diana. **Appreciating art:** An expert companion to help you understand, interpret and enjoy. London: A&C Black Publishers, 2008.

NOË, Alva. Experience and Experiment in Art. **Journal of Consciousness Studies**, Vol. 7, No. 8-9, 2000, pp. 123-135.

OLIVEIRA, Sandra Ramalho. **Imagem também se lê.** São Paulo: Edições Rosari, 2005.

OSBOURN, Rosamund J. Speaking, Listening and Critical Studies in Art. **Journal of Art & Design Education**, Vol.10, No.1, 1991, p.31-55.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: Leitura no subsolo.** 2ª ed. Revista – São Paulo: Cortez, 1999, pp.113-141.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte:** um ato de cognição verbal e visual. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, São Paulo, 25 a 28 ago. 1998. Disponível em: <http://sesc.uol.com.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm> Acesso: 11 jul. 2001, 10p.

_____. **Compreender a arte:** uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PERKINS, David. Talk about Art. **Journal of Aesthetic Education**, vol.11, No.2, Special Issue: Research and Development in Aesthetic Education. April 1977, pp.87-116.

_____. **The intelligent eye:** Learning to think by looking at art. Series: Occasional Paper 4. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts, 1994.

PINKER, Steven. O olho da mente. In:_____. **Como a mente funciona.** 2ª Ed. (1ª ed.: How the mind works, 1997). São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **The intelligent eye:** Learning to think by looking at art. Series: Occasional Paper 4. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. Arte, Mídia e Educação: Produção de sentidos em textos sincréticos. In: ROCHA, Cleomar. (Org.). **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP - Arte: Limites e Contaminações.** Salvador: ANPAP, 2007,. Vol. 2, p.348 -358.

_____. Regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org.). **Arte em Pesquisa: Especificidades.** Vol.2; Brasília: ANPAP; Pós-graduação em Arte Universidade de Brasília, 2004. p.52-62.

_____. Jogos de apreciação artística. **Disponível em:** <<http://www.arte.unb.br/anpap>>
Acesso em 30 Nov. 2003.

_____.(Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PRAK, Niels L. **The visual perception of the built environment.** The Netherlands: Delft University Press, 1977.

PREBLE, Duane & PREBLE, Sarah. **Artforms.** (4th ed.;1st ed. published as *Man Creates Art Creates Man* in 1973). New York: Harper and Row, Publishers, 1989.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais.** (6a ed. Série Projetos Paralelos V.1). São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2003.

RANEY, Karen. Visual literacy and the Art Curriculum. **Journal of Art & Design Education,** Vol.18, Number 1, 1999, pp.41-47.

RAPOPORT, Amos. **Human aspects of urban form:** Toward a man-environment approach to urban form and design. Oxford: Pergamon Press, 1977.

RASMUSSEN, Steen Eiler. **Experiencing Architecture.** (27th printing; 1st ed. 1959). Cambridge: The MIT Press, 1999.

REBOUÇAS, Moema Martins. (2005). Aprendizagem pela mediação de um material educativo. In:MARTINS, Alice; COSTA, Luís; MONTEIRO, Rosana (Orgs.). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes.** V.2. Goiânia: ANPAP, Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, UFG, pp.533-540.

REIMER, Bennet. **A philosophy of music education.** (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1989.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Ed.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** (3a ed.). São Paulo: Cortez, 2007, p.85-93.

RIDING, Alan. Hypothesis: The artist does see things differently. New York, **The New York Times,** 4 de maio de 1999.

RIZZI, Christina. **Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte Image Watching.** Disponível em:
<http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15> Acesso em: 08 jan. 2009

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies.** (1st ed. 2001). London: Sage, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001, p. 25-35.

_____.**Imagens que falam:** leitura da arte na escola. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROWLAND, Kurt. **Visual Education and Beyond**. London: Looking and Seeing; Ginn and Company Ltda., 1976.

SHORT, Georgianna. The high school studio curriculum and art understanding: An examination. **Studies in Art Education**. Reston, v. 40, n. 1, Fall 1998, p. 46-65.

SOEP, Elisabeth. & COTNER, Teresa. Speaking the Mind and Minding the speech: Novices interpreting art. **Studies in Art Education**. Reston, v. 40, n. 4, Summer 1999, p. 350-372.

STAVROPOULOS, Carol Susann. Quilata Diagnostic Assessment of Art Understanding. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, São Paulo, 1996, **Anais 96** vol.1, p. 91-95.

STIBBS, Andrew. Language in art and art in language. **Journal of Art & Design Education** 17 (1), 1998, p. 201-209.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of Looking: An introduction to visual culture**. (1st Ed. 2001). New York: Oxford University Press, 2005.

TAYLOR, Joshua C. **Learning to look: A handbook for the visual arts**. (2nd ed.; 1st ed. 1957). Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

THISTLEWOOD, David. Estudos Críticos: O Museu de Arte Contemporânea e a Relevância Social. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2a ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1999, p.143-157.

TOURINHO, Irene. Por uma aposta na continuidade da aprendizagem estética e visual: Escola, parceria institucional e compromisso social. In: ROCHA, Cleomar (Org.). **Arte: Limites e contaminações**. V.2., Salvador: ANPAP,2007, pp399-408.

VOGT, Stine. Looking at paintings: Patterns of eye movements in artistically naïve and sophisticated subjects. **Leonardo**, vol. 32, No.4, p. 325, 1999.

VOLOCHINOV/BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. (6. ed.) São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Development of higher mental functions during the transitional age. In: RIBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, V.5, Cap.3, 1987a, p. 83-149.

_____. Perception and its development in childhood. In: RIBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, V.1, 1987b, p. 289-300.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A. Tool and symbol in child development. In: VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1994, p.99-174.

_____. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança.** (1ª ed.: 1993, Studies on the history of behavior: ape, primitive, and child, Lawrence Erbaum Associates). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YENAWINE, Philip. (1998). Visual Art and Student-Centered Discussions. **Theory into Practice**, vol. 37, No. 4, Autumn 1998, The Ohio State University, p.314-321.

_____. **How to look at Modern Art.** New York: Harry N. Abrams, 1991.

WARD, Colin; FYSON, Antony. (1973). **Streetwork: The exploding school.** London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1973.

WATTS, Robert; COX, Sue. (Ed.) **Teaching art and design – 3-11.** New York: Continuum International Publishing Group, 2007.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente: Cognición y desarrollo humano.** Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1988.

