

UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Mestrado

O EDUCADOR E A LEITURA DE IMAGENS

ANA CANDIDA PAOLETTI MAGALHÃES

São Paulo

2008

UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Mestrado

O EDUCADOR E A LEITURA DE IMAGENS

ANA CANDIDA PAOLETTI MAGALHÃES

Dissertação submetida à UNESP, como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação do Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, para obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

M188e	Magalhães, Ana Candida Paoletti O educador e a leitura de imagens / Ana Candida Paoletti Magalhães. - São Paulo: [s.n.], 2008. 137 f. Bibliografia Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. 1. Arte - Educação. 2. Educadores – Formação. 3. Formação de educadores. 4. Imagem – Leitura. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.
-------	---

CDD - 707
CDU – 7.07

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. João Cardoso Palma
Filho

Universidade Estadual Paulista

1º examinador:

2º examinador:

Aprovado em 09/05/2008.

*Aos meus queridos pais Miltes e Mário (in
memorian).*

Aos meus amados Glaucius e Ana Paula.

*Às minhas irmãs e companheiras de sempre:
Rosa, Rosane, Mirtes e Gracia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que incentivaram e colaboraram para a realização desta pesquisa:

Aos meus pais, por me inserirem desde cedo no universo das artes.

Ao Glaucius, meu esposo e companheiro e à Ana Paula, filha amada, razão da minha existência, pela aceitação incondicional, compreensão e respeito às minhas lutas.

Ao Professor doutor João Cardoso Palma Filho, meu orientador, que aceitou compartilhar comigo os caminhos da construção desta pesquisa.

À Professora Doutora Regiane Coutinho, pelas contribuições valiosas e precisas no exame de qualificação.

Ao Professor Siqueira, pelas horas dedicadas à revisão da dissertação.

Às minhas amigas, Simone e Priscilla, por nunca negarem esforços em auxiliar-me nos momentos de incerteza.

Aos meus alunos da Pedagogia que participaram espontaneamente desta pesquisa, principalmente à Maria Rosa, Karina, Sandra, Juliana, Luciana, Jaqueline, Lethícia, Iracilda e Lourice.

Agradecimentos especiais à professora Doutora Luiza Helena Christov, pelo carinho e dedicação com que me acompanhou durante todo o meu trajeto no mestrado.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela.

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é compreender como os alunos do curso de Pedagogia efetuam a leitura de imagens em diferentes suportes. Com este trabalho, também se procurou verificar a formação desses futuros educadores enquanto leitores críticos de imagens e enquanto formadores de alunos para a leitura crítica de imagens.

A pesquisa constou de vários momentos que alternaram entre relatos das suas vivências anteriores relacionadas com a arte, a formação que recebem para a leitura de imagens, e cinco sessões feitas visando à leitura de imagens de fotografias, de curtas-metragens, de embalagens de produtos alimentícios, de propagandas veiculadas pela televisão e de obras de arte. O registro minucioso foi realizado por uma relatora e por mim, procurando escrever exatamente o que era falado. O contato com diversos teóricos viabilizou a elaboração deste trabalho.

Durante esse processo, pude verificar que um contato maior com as imagens e com as obras de arte pode apurar o olhar sensível para suas leituras, assim como a convivência com leitores de imagens, que se dispõem a aperfeiçoar sua leitura, pode auxiliar-nos nessa evolução.

O que encontrei durante esse processo foi um interesse dos envolvidos em também questionarem sua formação e se aprimorarem, sempre que possível, inclusive por meio de sua participação nesta pesquisa, dirigindo um olhar crítico voltado para a leitura das imagens e do mundo.

Palavras-chave: Arte-educação, Formação de educadores, Leitura de imagens.

Grande Área: Letras, Linguística e Artes.

Área: Artes - cód 8030200-9

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how the students of Education course make the reading of images in different supports. The research also intends to verify the formation of these future educators while critic readers of images and pupils' educators for the critical reading of images.

The research consisted in moments of their previous experiences stories with the art and the students' formation as image readers, in five sessions of image reading: photographs, short movies, packing of nourishing products, TV commercials and paintings. The detailed register was made by a student and I, trying to write exactly what was spoken, and the contact with authors made possible the elaboration of this work.

During this process, I could verify that a bigger contact with images and art can perfect the look for their reading, as well as the contact with image readers that also intent to perfect their reading can assist us in this evolution.

In the development of this process, I found a great interest of the involved ones in questioning their formation whenever it's possible, also through their participation in this research, their critical look directed to the images and world reading.

Keywords: Art, education-Educators, formation-Reading of images.

Great Area: Languages-Linguistics and Arts.

Área: Arts—code 8030200-9.

Lista das ilustrações utilizadas

Figura 01 - O Grupo Focal-Fotografia realizada por Ana Candida.....	16
Figura 02 - O Que é Ler?-Fotografia realizada por Ana Candida.....	30
Figura 03 - Lendo Imagens-Fotografia realizada por Ana Candida.....	51
Figura 04 - Comercial de sabonete Palmolive-Fotografia feita por Ana Candida.....	61
Figura 05 - A presença da família no comercial de sabonete Palmolive–Fotografia de Ana Candida.....	63
Figura 06 - Comercial do energético Pharmaton–Fotografia feita por Ana Candida....	64
Figura 07 - O jantar no comercial do Pharmaton–Fotografia de Ana Candida.....	66
Figura 08 - Comparando os comerciais–Fotos realizadas por Ana Candida.....	68
Figura 09 - O crepúsculo das Araucárias–Fotografia de Ronaldo Dias de Andrade....	72
Figura 10 - Pedra no meio do caminho–Fotografia de Ronaldo Dias de Andrade.....	73
Figura 11 - Pobres trabalhadores-Fotografia de Sebastião Salgado.....	75
Figura 12 - Embalagem do Salgadinho Yoki-Fotografia de Ana Candida.....	78
Figura 13 - Fotografia das embalagens do atum Coqueiro e do suco Clight-fotografia de Ana Candida.....	80
Figura 14 – Reprodução da Fotografia da curta-metragem : Palíndromo.....	83
Figura 15 - Fotografia da curta-metragem: João e Bilú –fotografia de Ana Candida...86	
Figura 16 - Reprodução da obra: “Las Meninas” – Velásquez.....	90
Figura 17 - Reprodução da obra “Las Meninas” releitura de Picasso.....	98
Figura 18 – Penúltimas palavras – Fotografia feita por Ana Candida.....	102

SUMÁRIO

1 Introdução	10
Capítulo I	
2 A arte na história do Brasil: últimas décadas.....	17
2.1 A utilização das imagens nos espaços escolares.....	17
2.2 Novas proposições do ensino da arte no Brasil.....	22
2.3 O lugar da arte no currículo escolar.....	26
2.4 A formação do educador voltada para a leitura de imagens.....	28
Capítulo II	
3 O que é ler?.....	31
3.1 Pensamento e linguagens.....	33
3.2 Leitura de imagens.....	36
3.3 O professor enquanto mediador na leitura de imagens.....	45
Capítulo III	
4 Lendo imagens.....	52
4.1 Um estudo preliminar.....	52
4.2 Os passos seguintes.....	56
4.2.1 A atenção voltada para a leitura de comerciais de televisão.....	60
4.2.2 Leitura de fotografias artísticas.....	70
4.2.3 Observando rótulos de produtos alimentícios.....	77
4.2.4 Projeção de curtas-metragens.....	82
4.2.5 O contato com obras de arte.....	87
Penúltimas palavras.....	103
Referências.....	107

1 Introdução

O meu interesse em realizar esta pesquisa e aprofundar meu olhar sobre a leitura de imagens é permeado pelas paixões que me acompanharam em toda a minha existência. É voltar às minhas origens, quando aconteceram meus primeiros contatos com a arte e com a educação e refazer os caminhos que percorri e que não deixaram de lado essas paixões.

Ao voltar ao meu passado, compreendo por que alguns caminhos foram significativos e levaram-me a realizar certas escolhas, de acordo com os desejos que me movem e fazem parte do meu ser.

Recordo-me de que, quando pequena, vivia dentro de uma escola onde meu pai era professor, modelo de grande educador, que me acompanhou durante toda a vida. Assim comecei o meu trajeto na educação e já gostava de brincar de professora.

Quando não estava na escola com meus pais ou brincando com minhas irmãs, meu interesse voltava-se para a música, outra minha grande paixão desde cedo. A arte esteve sempre presente em meu lar, através da música, quando cantávamos ou tocávamos nossos instrumentos, ou por meio das produções plásticas que compreendiam pintura e artesanato realizados por minha mãe.

Formei-me professora de música aos dezessete anos e professora do curso primário, hoje ensino fundamental I, aos dezoito anos.

Minha trilha como educadora realizou-se em grande parte nas escolas da rede pública do Município de São Paulo. Fui professora, diretora e supervisora escolar dessa rede de ensino. Trago a experiência de trabalhos de assessoria pedagógica a escolas diferenciadas, como os Centros Educacionais Unificados (CEU) e na formação de formadores, construindo, com os Diretores Técnicos Pedagógicos das Coordenadorias de Educação da Cidade de São Paulo e com as Equipes Pedagógicas dessas coordenadorias, uma proposta pedagógica para a cidade de São Paulo. Também realizei trabalhos de assessoria à Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de Jundiaí, dentro de uma proposta de formação para educadores de creche e à Secretaria de Educação do Município de Osasco, dentro do Programa de Educação Inclusiva, direcionado aos seus funcionários, professores e ao trio gestor: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

A minha preocupação com a leitura de imagens sempre esteve presente durante meu percurso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quando percebi a dificuldade dos educadores com quem convivi, em analisar criticamente o mundo visual, com o qual estão em contato diário, através de uma enxurrada de informações, vindas dos meios de comunicação de massa. Os receptores dessas informações, muitas vezes, acabam assimilando-as ingenuamente, ficando sujeitos a manipulações de pessoas ou grupos que veiculam mensagens atreladas às imagens que atendem a seus interesses.

Ministrei aulas de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia na Universidade Guarulhos. Meu trabalho na Universidade não se resumia em dar aulas nessa disciplina, mas também em orientar os alunos no cumprimento das horas dedicadas às Atividades Complementares. Essas atividades faziam parte do projeto Pedagógico Institucional da Universidade e compreendiam uma série de atividades científicas, culturais e acadêmicas compatíveis com a formação acadêmica e profissional. Eram consideradas atividades complementares: participação em projetos como Família na Escola, Amigos da Escola, Recreio nas Férias; participação em projetos de pesquisa: orientados por um professor e pertinentes à educação; participação nos cursos de extensão, oferecidos pela Universidade, fora do horário das aulas, ou em cursos fora da instituição, desde que tivessem relação com os assuntos curriculares; participação em eventos científicos relacionados à formação do educador: congressos, seminários, fóruns, semanas culturais, jornadas científicas; participação em roteiros culturais: cinema, teatro, museu, feiras, exposições; assistir à defesa de tese nos cursos de pós-graduação. Para cada atividade realizada, o aluno apresentava um relatório, que era analisado pelo professor. Nos primeiros relatórios que me entregaram, percebi que apenas resumiam o que haviam assistido, quando não copiavam resumos de jornais ou das embalagens dos DVD.

Com o objetivo de entender como os estudantes do curso de Pedagogia efetuavam a leitura de imagens, suas dificuldades em redigir relatórios dessas leituras, como era a formação que recebiam para se tornarem leitores críticos e como era seu preparo para formar alunos que exercitassem a leitura crítica das imagens nas suas diferentes formas de expressão, iniciei essa pesquisa no ano de 2005.

Inicialmente solicitei a todos os meus alunos, em número de trinta, do primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, que respondessem a um questionário com as perguntas: Os educadores são preparados para compreender criticamente o mundo visual? Os alunos do curso de Pedagogia são preparados para orientar seus alunos a assistirem aos comerciais de televisão, filmes e peças de teatro?

Esse levantamento preliminar permitiu a constatação de que a maioria dos 30 alunos entrevistados, ou seja, 60% não receberam, por via das instituições de ensino, preparação para observar criticamente o mundo e suas imagens. Alguns se sentiam pouco preparados para compreender o mundo visual, necessitando de atualização e de orientação para captar mensagens transmitidas pelas imagens e, por não problematizá-las, permaneciam num entendimento, segundo eles, de senso comum. Ao mesmo tempo, não se sentiam preparados para orientar seus alunos a assistirem aos comerciais de televisão, filmes e peças de teatro dentro de uma visão crítica e não faziam correlações entre os conteúdos aprendidos e a prática pedagógica que muitos já exerciam.

Pautada na necessidade de aprofundar essas questões, realizei opções metodológicas e recorri às diretrizes teóricas que fundamentaram minha pesquisa. Optei por um trabalho com um grupo focal formado por oito de meus alunos que se dispuseram a participar espontaneamente da pesquisa.

A escolha de um trabalho com o grupo focal baseou-se na possibilidade de realizar uma atividade coletiva com esses alunos, como ler imagens, conversar sobre elas, emitir suas opiniões, expondo seus pontos de vista e emoções, dentro de um contexto em que não houvesse a preocupação com comentários positivos ou negativos. A falta de censura por parte da pesquisadora e do grupo, o interesse comum que possuíam pela educação e as relações estabelecidas anteriormente ou durante o processo de pesquisa, facilitaram trocas significativas que resultaram num aperfeiçoamento do olhar sobre as imagens trabalhadas.

Para alicerçar este trabalho, recorri às diretrizes teóricas que embasaram minha pesquisa e auxiliaram na construção deste caminho que envolveu concomitantemente a ação e a reflexão, num constante reconstruir caminhos que nunca se findam, principalmente em trabalhos de pesquisa.

As interfaces entre educação e arte fizeram-me procurar autores especializados em cada uma dessas áreas, autores que trabalharam nessas interfaces e outros que recorreram à psicologia para poder entender e explicar os fenômenos artísticos.

Na área da educação, Paulo Freire e John Dewey foram, sem dúvida, minhas maiores referências, pois me trouxeram elucidações no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento por meio da experiência e sobre as reflexões que devemos realizar nesse processo para que possamos avançar na sua reconstrução.

Para responder às minhas questões ligadas ao ensino da arte e à criatividade, valime, principalmente, da obra de Michael Parsons, Edmund Feldman, Miriam Celeste Martins, Maria Helena Rossi, Analice Dutra Pillar, Fayga Ostrower e Ana Mae Barbosa.

Dentro da Psicologia, área em que possuo formação retomei os conhecimentos que obtive lendo Freud e Vygotsky, e repensei sobre a importância da arte para o ser humano, como possibilidade de realização e de manutenção do equilíbrio, dentro de atividades socialmente aceitas, em uma sociedade tão repressora como a nossa.

O contato durante dois anos com meus alunos do curso de Pedagogia da referida universidade foi de suma importância, uma vez que me possibilitou estabelecer relações entre esses referenciais teóricos e as experiências práticas em que pude constatar ou rechaçar a viabilidade de suas considerações e criar novos questionamentos.

Esse contato também me fez conhecer pessoas, cujo interesse pelo conhecimento e pelo aperfeiçoamento do olhar esteve sempre presente. A alienação, que muitas vezes atribuímos aos nossos educandos, nem sempre está presente como pensamos. O que é preciso é que nos preocupemos com sua formação, incluindo a análise crítica dos conteúdos muitas vezes subjacentes às imagens veiculadas nos espaços educativos e fora deles. Um trabalho que já vejo iniciado em muitas instituições de ensino, mas que precisa de um aprofundamento e que pode ser obtido mediante uma formação docente também voltada para essas preocupações. A formação dos profissionais da educação precisa traduzir-se em ações práticas que procurem, por meio de relações dialógicas, incentivar e fortalecer o papel importante do educador que pode fornecer condições para que seus alunos exercitem a leitura crítica das imagens nas suas diferentes formas de expressão. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 04/98 dispõe sobre as diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Fundamental. Orienta que “as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (p. 04). Desse modo, uma formação crítica está presente no corpo da lei, mas percebo que uma educação para a compreensão e análise do mundo visual não tem merecido a atenção adequada; não existe um projeto educacional para a cidade, que a contemple e que tenha continuidade, acompanhamento e avaliação; um projeto que seja coerente, que tenha planejamento desde seus princípios até os recursos necessários para a sua implementação. Apesar da intenção legal, no sentido da escola, aconteceram poucas mudanças que visassem à efetivação de proposta de formação de um leitor crítico das imagens, que pudesse interagir com esse universo em expansão, analisando-o e que depois de constatar o poder persuasivo dos meios audiovisuais e, a partir do desenvolvimento de sua criatividade, tivesse condições de alterar a realidade a que pertence.

Segundo Favorito (2005):

(...) é necessário também alfabetizar para a leitura crítica da realidade visual produzida pelas mídias. É necessário que o que as imagens representam possa ser compreendido nas suas determinações, mostrando-se então em toda sua verdadeira natureza de coisa construída, selecionada, produzida segundo uma perspectiva, um ponto de vista determinados, seja de alguém, seja de um grupo, com interesses explícitos ou implícitos na veiculação daquelas imagens.

Fonte: http://www.arteeducação.pro.br/artigos/index_artigo.asp/artigo_id-5 acesso em 20 de abril de 2006.

Nesse sentido, precisamos considerar as diversas concepções de educação que perpassam os trabalhos educativos e influenciam também o trabalho com as imagens. Toda proposta educativa possui uma intencionalidade e na frase citada, podemos perceber que a manipulação e o controle do outro são os objetivos principais de algumas pessoas que produzem imagens, pensando em obter vantagens. Como essa, existem outras concepções de educação que afetaram e afetam as ações educativas voltadas para o ensino da arte e para que pudéssemos entender esse processo, julguei importante resgatar algumas transformações

significativas que ocorreram na educação nas últimas décadas. Esse resgate histórico inclui o trabalho do professor especialista em educação artística e também do pedagogo, que por ser polivalente, também trabalha com a educação artística e constitui o público da minha pesquisa. Como o foco principal do trabalho é a leitura de imagens, procuro ater-me a estas questões: como foi feito o trabalho com as imagens? Quando foram utilizadas? Que tipo de imagens estiveram presentes nos espaços escolares? Quais são os reflexos dessas ações nas propostas educativas de hoje? Essa abordagem vem exposta no primeiro capítulo da dissertação, intitulado: **A utilização das imagens ensino da arte no Brasil: últimas décadas.**

Outras reflexões sobre o ensino da arte no Brasil estão presentes no primeiro capítulo, como a inclusão da arte no currículo escolar, a educação estética e a leitura de imagens nos espaços educativos, a arte no ensino fundamental, novos caminhos e propostas curriculares. A educação estética na Universidade e a formação do educador voltada para a leitura de imagens permeiam essas reflexões.

O que é ler? É o título do segundo capítulo, onde estabeleço algumas relações entre linguagem e pensamento, procurando entender o papel da primeira na formação do segundo e ao mesmo tempo relaciono as imagens com as palavras enquanto formas de comunicação e expressão. Enfatizo a importância do papel do professor enquanto mediador entre alunos e imagens e facilitador da leitura de imagens que vai desde a sua descrição até a sua interpretação.

No capítulo III: **Lendo Imagens**, relato com maiores detalhes quem é o público participante da pesquisa, quais os critérios utilizados na seleção das imagens que usei nas cinco sessões de leitura de imagens: fotografias artísticas, obras de arte e embalagens de rótulos de produtos alimentícios, filmes de curta metragem e propagandas veiculadas pela televisão. Um roteiro auxiliar para a leitura de imagens foi elaborado a partir da abordagem teórica de Edmund Feldman e durante a análise dos dados, respaldei-me nas abordagens teóricas de Michael Parsons e Abigail Housen.

A título de conclusão em **Penúltimas palavras**, apresento considerações sobre como o trabalho com a arte pode auxiliar-nos na compreensão da leitura de mundo e na análise crítica das imagens veiculadas pela mídia. Como não pretendo esgotar o assunto, faço das minhas palavras “penúltimas”, para que pesquisadores apaixonados por esse assunto possam dar continuidade.

O grupo focal



Fig. 01- O grupo focal - Maria Rosa, Lethícia, Jaqueline, Karina, Juliana, Sandra e Lourice – da esquerda para direita. Fotografia feita por Ana Candida.

Capítulo I

2 A arte na história do Brasil: últimas décadas

Acreditando na importância da contextualização histórica dos fatos, considerando que o conhecimento das características presentes nesses fatos em determinado tempo e espaço pode auxiliar-nos na sua compreensão e que tais características influenciaram os atuais acontecimentos e que algumas ainda perduram, julguei importante retomar as transformações ocorridas no ensino da arte nas últimas décadas. Os fatos anteriores somente são citados na medida em **que** possam auxiliar-nos na compreensão dos fatos presentes, pois eles nada mais são do que o resultado de um processo de construção dos homens ao longo do tempo. Um resgate histórico pode compreender vários aspectos da história, mas ateno-me às questões da imagem e às alterações sofridas em sua utilização nos espaços educativos. Neste capítulo, ainda trago algumas reflexões sobre o lugar da arte no currículo escolar e sobre a formação dos educadores voltada para a leitura de imagens, uma vez que esses aspectos também afetam os trabalhos educativos que compreendem sua leitura.

2.1 A utilização da imagem nos espaços escolares.

Hoje estamos vivendo o que poderíamos chamar de “civilização das imagens”. As imagens estão presentes por todos os lugares que percorremos e a todo o instante recebemos, por meio delas, informações que nos induzem sobre, segundo Rossi: “(...) o que devemos fazer, o que devemos necessitar, o que devemos valorizar ou desejar. Moldam pensamentos e comportamentos”. (2003, p. 9). Muitas vezes, a nossa incapacidade de decodificação, análise e interpretação dessas imagens faz com que sejamos facilmente submetidos à manipulação intencional de quem as produz. Daí a necessidade de se desenvolver, nas escolas, um trabalho que propicie

uma interação com as imagens que vá além do contato diário que muitos de nossos alunos têm. Uma educação preocupada com a formação crítica que não possa ignorar a necessidade de um desenvolvimento estético e que inclua a cognição do discurso visual. Não basta que atentemos somente para os elementos estruturais que compõem as imagens, como forma, cor ou movimento; mas, precisamos estar alerta para as várias possibilidades de interpretação a que elas nos remetem.

A utilização da imagem no ensino da arte no Brasil, sua análise e interpretação, tem ocupado cada vez mais os espaços escolares devido ao seu importante papel no ensino contemporâneo. Contudo nem sempre foi assim. Durante muito tempo a preocupação com a apreciação estética das imagens não esteve presente nesses espaços.

Até os meados do século XIX, por causa das influências que recebemos da Missão Francesa, trazida por D. João VI, príncipe regente de Portugal, que se viu obrigado a fugir para o Brasil em 1808, em razão da Revolução Francesa, a arte era encarada como adorno ou refinamento e era privilégio dos membros da corte. O ensino do desenho, como cópia das figuras, era bastante valorizado naquela época, todavia. “a figura tornava-se apenas um ponto de apoio para a observação, e a imagem desenhada obedecia, não aos padrões vistos, mas aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neo-classicista”. (BARBOSA, 1978, p. 23). Valorizava-se o branco europeu das pessoas das classes abastadas; assim, de aparência robusta as mulheres, com formas curvilíneas, eram os modelos mais utilizados nas reproduções artísticas que pretendiam retratar o belo. A grande valorização desses padrões educativos, foi difundida pela Missão Francesa que veio no século XIX ao Brasil para organizar o ensino das artes e que auxiliou na criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que em 1826 passou a chamar-se de Academia Imperial de Belas Artes. A arte era então entendida como complemento cultural das elites.

O ensino da arte, neste contexto, não incluía as classes trabalhadoras. Somente contemplava-as quando visava à formação de artesãos e ainda assim era encarada como uma concessão que a elite fazia às outras classes, sempre com a preocupação com a formação de operários para o trabalho na indústria que crescia na época e que resultou na criação do Liceu de Artes e Ofícios em 1856 que, valorizado por essas classes, teve grande procura. O trabalho manual, que até então

era entendido como inferior e atribuição dos escravos, começa a ocupar novos espaços pela sua importância dentro de desenvolvimento da economia do país.

Tanto o entendimento relativo ao ensino das artes proposto pela Academia Imperial de Belas Artes, como o ensino da arte preocupado com a formação de profissionais para a indústria têm suas origens no século XIX, embora com concepções antagônicas.

Essas concepções adentram ao século XX e refletem-se nos objetivos do ensino da arte nas escolas primárias e secundárias que se reduziam ao ensino do desenho para facilitar a produção técnica ou científica, para melhorar a caligrafia e para ilustrar textos escritos, ou seja, como complemento da arte literária. A cópia dos objetos trazidos pelos educadores às salas de aula estava presente nos espaços escolares, uma vez que se acreditava que a aprendizagem acontecia por meio da imitação. A prática das cópias quase perfeitas das imagens que advinham da pintura, escultura ou da própria natureza, durante esse período foi bastante estimulada, pois se tinha a compreensão de que fazer cópias seria a melhor maneira de se produzir arte.

A prática do desenho linear ou geométrico é estimulada no início do século XX, sendo considerado mais como uma forma de escrita do que como arte, tendo como principal objetivo a formação para o trabalho, além de visar à formação moral. Acreditava-se que o aperfeiçoamento do trabalho manual interferia positivamente no desenvolvimento de alguns aspectos da personalidade como asseio, autoconfiança, persistência e independência. Não se cogitava quanto à utilização das imagens associadas ao desenvolvimento da apreciação estética e muito menos como uma linguagem por via da qual os educandos pudessem expressar seus pensamentos e sentimentos, o que nem sempre conseguem fazer por intermédio da linguagem escrita. Sua leitura não pressupunha um diálogo entre a obra e seu espectador, seu entendimento vinha, conforme Rossi "(...) de fora para dentro e de cima para baixo, desconsiderando o alcance da experiência (...) "(2003, p.14) dos educandos, como acontecia na maioria das ações desenvolvidas pela educação tradicional. A preocupação central desse tipo de educação era a preparação do indivíduo para o futuro. Essa preocupação foi questionada por Dewey (1979) que entendia que a educação não deve ser encarada como uma preparação para a vida futura e sim ser a própria vida, pois à medida que nós educamos, estamos vivendo e enquanto

vivemos estamos educando-nos. Era contrário a uma educação que não considerasse a participação do educando como sujeito da experiência.

Na década de 60, com o movimento que ficou conhecido como Escola Nova, a educação recebe novo enfoque, passando a valorizar a auto-expressão vinculada à subjetividade, considerando apenas as imagens produzidas pelos alunos, tendo cuidado para que o aluno não fosse influenciado pelas imagens já produzidas. O aluno começa a ter maior participação no processo de construção do seu conhecimento, sendo estimulado a produzir livremente, ou seja, a utilizar a arte de forma espontânea, resultando num “laissez-faire”, que não levava em conta a contextualização ou a reflexão sobre o que era produzido. O ensino da arte ainda não era obrigatório nos espaços escolares.

Foi somente em 1971, com a lei 5.692, que a Educação Artística passou a ser obrigatória em escolas de primeiro e segundo graus. A apreciação estética e a contextualização das obras de arte ainda não foram trabalhadas sistematicamente nas salas de aula. Na década de 70, as imagens veiculadas nesse espaço “são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças”. (BARBOSA, 2005, p.12).

O ativismo sem a preocupação com a reflexão, traduz uma concepção tecnicista proposta pela ditadura então presente no Brasil, nesta época, evitando fazer com que os alunos se formassem enquanto seres pensantes, uma vez que “(...) o povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante. (op.cit. p.02).

Nessa época, ainda não existiam faculdades que formassem professores de educação artística. A licenciatura nessa disciplina, obtida em faculdades, foi possível a partir de 1973 e possuía dois anos de duração, pretendendo formar professores para trabalharem com música, artes visuais e teatro. Acredito que dois anos não bastam para formar um educador que domine parcialmente essas linguagens, de forma a oferecer condições para que seus alunos as conheçam minimamente. A apreciação estética, presente no bojo da lei citada anteriormente e no Parecer CFE 540/77, que orienta para que a educação artística busque “o aguçamento da sensibilidade, que instrumentaliza para apreciação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que apreciadores de arte o que tem a ver

diretamente com o lazer.”, (apud ROSSI, 2003, p.15) não se integrou nas práticas dos educadores.

Nos anos 80, a educação continua moldada pela ditadura militar e não aconteceram grandes avanços. Apesar dessa relativa estagnação, surgiram movimentos que visavam à restauração da democracia e à organização de uma nova constituição que é promulgada em 1988. A nova constituição que em seu artigo 206 determina uma maior “(...) liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber” (p.132), revela a conquista dos arte-educadores que se organizaram em movimentos que lutavam, e que ainda lutam, por políticas que valorizem o ensino da arte no Brasil e sua atuação profissional.

Foi somente na década de 90 que a preocupação com a formação estética passa a integrar os objetivos do ensino da arte e de acordo com Barbosa, dando maior “ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obras de arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra”. (2003, p.17). A apreciação estética, integrando a reflexão e a análise da produção artística passou a ser objetivo do ensino da arte, atrelada ao desenvolvimento da criatividade e ao compromisso com a diversidade cultural.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394, promulgada em 1996, em seu artigo 26, parágrafo 2º, o ensino da arte constitui-se como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm> acesso em 07 de fevereiro de 2008).

O ensino da arte, ao se voltar para o desenvolvimento cultural dos alunos acentua a necessidade de ser encarada como conhecimento, pois somente conhecendo os aspectos culturais do mundo em que vive e de suas relações com aspectos de outras culturas é que o indivíduo começa a entender a sociedade a que pertence e só dessa maneira poderá participar ativamente da construção de sua história.

Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que visavam estabelecer os princípios mínimos a serem seguidos em cada componente curricular, com o intuito de possibilitar aos professores a reflexão do seu fazer educativo. Os PCNs contêm uma proposta para artes focando três campos de atuação: a produção que inclui fazer e o criar objetos artísticos, a análise e leitura de

obras de arte e a reflexão que indica a necessidade da inclusão dessas obras em seu contexto histórico, social e antropológico, na tentativa de facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento da produção estética da humanidade. Esses campos de atuação já haviam sido abordados pela Proposta Triangular do Ensino da Arte, que foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo entre 1987 e 1993.

As propostas legais tentam avançar no sentido da construção de práticas mais humanizadoras e de indivíduos mais conscientes da importância de sua participação ativa enquanto elementos transformadores da sociedade, buscando torná-la mais equânime, porém essas intenções nem sempre são traduzidas em práticas que avancem nesse sentido.

2.2 Novas proposições para o ensino da arte no Brasil

Como vimos, tanto na Proposta Triangular, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – (2000), entre os objetivos propostos para o ensino das artes no Brasil, estão incluídos o desenvolvimento do aluno, quanto:

(...) sua competência estética e artística (...) tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturais produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (2000, p.53).

A produção artística, entendida erroneamente nos anos 80, era vinculada ao conceito de criatividade, que também não tinha uma conceituação precisa. Segundo Barbosa: “(...) o conceito de criatividade era espontaneidade, autoliberação e originalidade (...). Criatividade era definida como autoliberação e organização”. (2005, p.11).

Essa confusão conceitual, conforme a mesma autora, deve-se ao fato de que os professores não possuem no currículo mínimo de sua formação disciplinas que favoreçam o estudo das teorias da criatividade, teorias, a meu ver, imprescindíveis para quem se dedica à produção e compreensão das atividades artísticas, que não

podem ser realizadas sem o envolvimento da criatividade. Esses professores permanecem, então, numa visão de senso comum, em que a criatividade confunde-se com espontaneidade. E a autoliberação é consequência da euforia que nos invadiu ao sermos: “(...) libertados de dezenove anos de ditadura que reprimiu a expressão individual através de uma severa censura”. (BARBOSA, op. cit. p.11).

Então, o que devemos entender por criatividade? Como os educadores podem facilitar a realização do potencial criador?

Ostrower encara a criatividade como: “Um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. (1987, p.05).

O potencial criador sendo inerente ao ser humano não é privilégio de uma minoria que nasce com dotes especiais, como foi encarado durante muito tempo. Os processos criativos fazem parte da vida de todos os seres humanos. Trata-se de poder dar uma nova forma a algo preexistente. Digo algo preexistente porque acredito que, quando o homem cria, sempre retira das experiências anteriores dados que embasam sua nova experiência, dando-lhes uma nova configuração.

Para que uma experiência se torne significativa, entendemos como Dewey (1980), que precisa ser consumada. A consumação, para Dewey (1980), não consiste na finalização da experiência, mas na possibilidade de tornar uma experiência completa, auto-suficiente e ímpar. Podemos dizer que quando consumamos uma experiência, que tivemos “a experiência”. A escola é o local privilegiado que pode propiciar condições para que as experiências aconteçam. Mas não é o único, pois a educação também acontece em outros espaços, como na família, nos centros culturais, nos teatros, praças, jardins e igrejas. Portanto, a separação entre vida e educação não deve existir, pois nos espaços de vida pode acontecer a educação.

Para que a consumação aconteça, devemos considerar dois fatores importantes: o tempo e a atenção dedicados a esse experienciar. O tempo é um fator fundamental para que o ser humano, através do seu olhar e guiado pelas relações que estabelece com o mundo, possa identificar os arranjos realizados com os elementos presentes na experiência e caminhe para a reconstrução de algo diferente do que presencia. A atenção também é muito importante, pois muitas vezes nossa experiência não se completa por não estarmos atentos a ela, não podendo fazer

parte da rede de experiências que vivemos, ou seja, ela é interrompida antes da sua consumação.

A contextualização das obras de arte também foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), pois possibilita a compreensão da produção artística de um autor, inserida numa cultura de uma determinada época, impregnada por valores específicos que contaminam essa produção e pelos recursos técnicos que pode oferecer. Além disso, a contextualização da obra de arte facilita a compreensão da cultura de um país, da concepção estética de um povo num determinado tempo e lugar e suas formas de expressão de sentimentos, emoções e do conhecimento do mundo em que vive.

Essa abordagem vem ao encontro da proposta de um trabalho que envolve o estudo de temas que não pertencem somente a uma disciplina, estabelecendo uma correlação entre duas disciplinas ou mais, evitando a compartimentalização do ensino e a concepção fragmentada do ser humano. Esse trabalho pressupõe que todo conhecimento possui a mesma importância e prioriza a formação de uma consciência crítica engajada na realidade social e política em que vive.

Mas, é ao pensar sobre a tarefa complexa de trabalhar a leitura de obras de arte, que me surgem inúmeras dúvidas sobre a educação do olhar e então procuro compreender: Como o educador efetua a leitura de imagens num mundo predominantemente visual como o nosso? Pode o educador educar o olhar do educando?

Considero como Freire, que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. (2005, p.11).

Nesse sentido, a leitura do mundo repleto de imagens inicia-se bem antes de o indivíduo entrar na escola, e é através das imagens que o homem tem estabelecido suas primeiras relações com os outros, desde os primórdios da civilização, portanto a linguagem visual precede a linguagem escrita. A convivência com as imagens é um fato constante na vida do ser humano, o que não gera maiores preocupações, todavia a maior dificuldade encontra-se na compreensão de “como” fazemos a leitura desse código não-verbal.

Segundo Pillar:

O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo. (2006, p.13).

Portanto, não existe uma única possibilidade de leitura diante das imagens com as quais entramos em contato. Não captamos o conjunto total que vemos, por limitações de nossa constituição fisiológica, tanto dos órgãos da visão como do cérebro, e efetuamos uma seleção priorizando o que para nós tem importância. Nessa seleção de imagens, estão incluídos inúmeros fatores como: nossa experiência passada, os interesses do momento, as relações que essas experiências possuem com o contexto cultural onde vivemos nossas inferências e nossa imaginação. Para entendermos como é feita a leitura de imagens, precisamos então considerar essas características presentes no sujeito no momento em que realiza essa leitura e que detalharei no segundo capítulo.

O educador deve ser um facilitador da expressão de seus alunos, respeitando o repertório que trazem e suas preferências estéticas, porém deve também oferecer condições para a ampliação desse repertório, o que lhes trará novas possibilidades de entendimento e interação com os outros e com o mundo. Precisa estimulá-los a tomarem consciência de que a comunicação não acontece apenas por meio das palavras e que existem outras linguagens com as quais precisamos nos ambientar, uma vez que o ensino privilegia a linguagem verbal ou escrita. Ao trabalharmos com a linguagem visual, podemos incluir o uso de outras formas de expressão, como diz Barbosa:

Nossa idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura, mas falar da pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal (...). (2005, p.19).

Além disso, não podemos negar o acesso de nossos estudantes às obras consideradas eruditas, mesclando-as com as da cultura visual, com a qual possuem maior identificação, fazendo com que estabeleçam comparações entre culturas, tentando captar as mensagens subjacentes que trazem as obras que lhes são apresentadas, enfim fazendo uma análise que só é possível a partir de um olhar mais crítico.

A educação do olhar pode torná-lo mais apurado, transformando-o num olhar pensante e o hábito de pensar gera inquietações que podem resultar em mudanças na sociedade em que vivemos.

2.3 O lugar da arte no currículo escolar

Apesar das determinações legais que instituem a arte como componente curricular obrigatório como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, existe uma grande distância entre elas e as práticas que vivenciamos no nosso cotidiano. O ensino da arte ainda ocupa um lugar quase insignificante nos currículos escolares, onde é atribuído um maior número de aulas às disciplinas consideradas mais importantes, como Português e Matemática. Sua função dentro da escola permanece indeterminada e apresenta muitos questionamentos. Longe de ser tratada como conhecimento com seus conteúdos próprios, é vista como um apêndice das demais disciplinas. Existem questões importantes a serem respondidas quando tentamos delinear o lugar que o ensino da arte ocupa nos currículos escolares.

De que arte falamos, quando temos como objetivo uma formação voltada para a apreciação estética instituída por uma elite? Será que essa arte atende aos interesses dos nossos educandos, uma vez que ela tem pouca relação com o mundo em que vivem? A construção do conhecimento, a possibilidade de expressão dos sentimentos e emoções, o trabalho com o imaginário e prazer da criação têm sido contemplados pelas propostas curriculares que hoje se apresentam?

São muitas as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho preocupado com a formação integral, ou seja, de desenvolver o indivíduo como um todo, embora esse objetivo seja um tanto pretensioso, pois devido à complexidade do ser humano é impossível sequer enumerar seus componentes. Todavia, podemos considerar a arte como uma linguagem por meio da qual o homem pode, de forma privilegiada, compreender e de representar o mundo que o cerca. Considerar a arte como linguagem é aceitar que ela possibilita-nos recursos com os quais, além de podermos compreender o mundo, podemos expressar nossos pensamentos e sentimentos e ao mesmo tempo produzir conhecimento. Portanto, possui códigos

próprios, como outras linguagens, por meio dos quais os artistas conseguem representar coisas, idéias ou objetos, com a finalidade de transmiti-los a alguém. A utilização e a organização desses códigos não possuem regras fixas, o que pode resultar na criação de novas formas de dizer, de representar sua forma ou de reagir às coisas do mundo. Para Martins:

(...) o artista, no seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum. Por não haver regras fixas no modo de produção de arte, o artista desvenda infinitas combinatórias num certo jogo com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte de seu repertório pessoal de uso do código às novas descobertas de sua pesquisa, o artista produz sua própria linguagem, na própria linguagem da arte. (1998, p.45).

Assim, a arte a que me refiro incorpora elementos da realidade dos alunos, mas vai além, ao viabilizar o contato com outras culturas, o que possibilita a recriação do seu mundo numa outra perspectiva. Para Vygotsky:

O milagre da arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso toda obra de arte sempre implica num tema real concreto ou uma emoção absolutamente ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. (2001(a), p. 340).

Quando menciono a arte como forma privilegiada de compreender e de representar o mundo, penso que ela não deve encarada apenas como complemento da vida, ou como uma forma de expressão dos sentimentos que nos incomodam, mas como uma forma de conhecimento, por intermédio do qual os homens podem descobrir o que ainda não sabem, re-elaborar o que conhecem e construir outras formas de conhecimento. Isso é possível porque tanto o contato com a arte, como sua produção desconhecem fronteiras, uma vez que ela se faz presente em todas as raças, povos e épocas. (MARTINS, 1998).

2.4 A formação do educador voltada para a leitura de imagens

A formação dos educadores apresenta muitas lacunas. A informação teórica que recebem está desvinculada da prática e a teoria não basta para sabermos como nossos educandos são. Os professores não recebem orientações sobre como lidar com as várias situações que se apresentam nas salas de aula, adequando os conteúdos à realidade dos alunos e em estabelecer uma relação dialógica [com eles](#), devido à imagem autoritária que trazem da escola que freqüentaram enquanto alunos e em formar leitores, uma vez que eles também não são leitores habituais.

Quando me refiro à leitura, falo da leitura das palavras e da leitura das imagens. Embora o contato com a linguagem visual faça parte do cotidiano dos nossos educadores, falta-lhes o hábito de refletir sobre as várias possibilidades de leitura desse código. O acesso a uma produção visual em vários suportes também lhes é dificultado, por não possuírem tempo e condições econômicas, ficam sem esse contato que é essencial, pois “é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-se de que estão aprendendo com estas imagens”. (BARBOSA, 1995 apud ROSSI, 2003, p.10). Ao mesmo tempo, a vivência com as artes visuais é uma forma de ampliar o repertório do indivíduo, fator importante quando consideramos a necessidade que tem de recorrer a esse repertório nos momentos em que atua como educador. Um maior domínio da linguagem visual e da linguagem escrita fornecerá ao educador melhores condições de pensar o mundo juntamente com seus alunos.

Durante a pesquisa, meus alunos da Pedagogia referiram-se aos comerciais de televisão como sendo o maior contato que têm com as imagens, o que acredito ser resultado da cultura da televisão muito difundida em nosso país. O contato com a arte veiculada por outros suportes não faz parte de seu cotidiano. As iniciativas voltadas para a formação do professor não contemplam esse contato e não estimulam a leitura crítica que poderia ser feita a partir de um diálogo com as imagens. Geralmente, as ações pedagógicas nesse sentido, compreendem cursos rápidos e reuniões também com tempo limitado, que na maioria das vezes não têm continuidade. Os temas tratados e o grau de aprofundamento não contemplam as diversas necessidades dos profissionais e das escolas. Então se faz necessário que o educador assuma a responsabilidade pela construção de seu conhecimento e

parta para uma busca ininterrupta, pois acredito que a sua formação deve ser feita no decorrer de toda sua existência. É também o que diz Martins:

(...) a saída possível é que nos tornemos, cada vez mais, professores pesquisadores. Ávidos por descobertas, atentos a tudo que nos possa abrir horizontes, corajosos e ousados para permitir que o caos criador e o estudo que nos leve para o que ainda não sabemos, comprometidos com as ressonâncias de nossas ações, desejosos por compartilhar. (apud BARBOSA, 2003, p. 55).

O compartilhar é um importante meio de viabilizar uma formação em que, a partir da troca de conhecimentos, fazemos novas descobertas, resgatamos nossas trajetórias, descobrimo-nos enquanto sujeitos, reavaliemos nossas capacidades e ampliamos nossa visão de mundo. Durante a formação, ao mesmo tempo em que desenvolvemos um trabalho de aperfeiçoamento nosso enquanto profissionais e seres humanos, o que julgo impossível separar, estamos contribuindo para o aperfeiçoamento daqueles com quem partilhamos esses momentos. Então, ao mesmo tempo formamos e somos formados, criando um movimento em que os envolvidos desenvolvem-se mutuamente.



Fig.02 - O Que é Ler?— Lourice e Iracilda – da esquerda para direita fotografia de Ana Candida.

Capítulo II

3 O que é ler?

Existem muitas definições e muitas reflexões sobre o ato de ler. No dicionário de Buarque de Holanda Ferreira, encontrei a seguinte definição: “Ler é percorrer com a nossa vista o que está escrito proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as”. (1975, p. 831).

Entre as definições encontradas no referido dicionário, existe uma citação que se refere à construção das palavras por meio da união das letras que serão repetidas verbalmente ou mentalmente. Reconhecer, recitar e decifrar são palavras que o autor considera como sinônimos da palavra ler. Todavia, entre as definições ali constantes, a que me pareceu mais adequada é aquela que se refere ao conhecimento das palavras, mas não se detém nas explicações do que entende por conhecimento. O conhecimento das palavras deve contemplar a compreensão do significado delas, pois sem isso, a leitura torna-se uma repetição mecânica das palavras, como faz um papagaio (VYGOTSKY, 2000).

O incentivo à repetição mecânica das palavras, durante o processo de leitura, revela uma concepção tecnicista que atende ao interesse de uma minoria que pretende controlar a grande massa, constituída por trabalhadores humildes que não têm despertado o hábito da reflexão e não questionam os valores que lhe são impostos e não constroem seus próprios valores, permanecendo na maioria das vezes alienados.

(...) a alienação se refere ao estado do indivíduo ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamentos os objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora de outros indivíduos ou comunidades (para os quais os motivos são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos como se fossem seus (...) a essência que exibem não é sua, é emprestada, quase sempre

imposta a eles por outros indivíduos ou sociedade mais forte que os submete. (PINTO, 1997, p. 52).

Nesse sentido, precisamos considerar que a leitura das palavras e das imagens exige alguma coisa além de lidar com a sua estrutura e para não adotarmos valores de outrem como se fossem nossos, é necessário adquirirmos o hábito de refletir, questionar e contextualizar os dados que recebemos para que possamos, a partir disso, encontrar nossos próprios valores. Considero como Freire que:

(...) ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto /contexto com o meu contexto, o contexto do leitor (...). (apud SHOR, 1986, p.22).

Ao entrar em contato com um texto, palavra que se originou do verbo tecer e que nos remete a tecido, ou seja, uma trama de fios que foram entrelaçados para constituí-lo precisamos estabelecer relações entre os elementos que o compõem, o resultado conseguido e as suas finalidades. Fazendo uma análise, por meio de um diálogo com o autor do texto que estivermos lendo, podemos perceber a intencionalidade do discurso, estruturada a partir de objetivos explícitos e implícitos, que permeiam seus textos, sejam eles construídos por letras, imagens ou sons, e isso é necessário, apesar de ser uma operação que requer algum esforço, para que não permaneçamos submissos às mensagens transmitidas. Não devemos nos ater ao que o texto diz ou sabe e sim ao que a partir dele e com ele nós podemos pensar. Desse modo, acredito que poderemos caminhar em direção ao que Paulo Freire (2004) chamou de consciência crítica, partindo do que denominou de curiosidade ingênua, característica daqueles que aceitam os valores de outrem sem questioná-los.

Esse processo, segundo o autor, não compreende uma ruptura entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica e é a partir da primeira que podemos construir a segunda.

A curiosidade ingênua que desarmada está associada ao saber de senso comum, é a mesma curiosidade que se criticizando, aproxima-se cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 2004, p. 31).

Portanto, entendo que é essa dialogicidade entre sujeito e objeto do conhecimento, permeada pela reflexão que possibilita o desenvolvimento criativo que resulta em iniciativas inovadoras que antes não pareciam possíveis, pois a relação de dependência era imobilizadora. Assim, como Freire (2004), defendendo uma visão de educação que objetiva tornar-se um elemento transformador e que pode alterar a condição humana e o fazer do educando sujeito de sua educação, transformando-o. Essa transformação é possível porque, ao apropriar-se do conhecimento, esse sujeito passa a ter uma nova visão de mundo e de si mesmo. A partir da apropriação do conhecimento e da importância de seu papel social, abandona sua visão ingênua do mundo e passa agora a ter o que Freire (2004) chamou de consciência crítica.

A educação, portanto, não pode limitar-se à transmissão de informações, não deve prescindir da sua função social que inclui priorizar a criticidade, possibilitando uma troca de vivências e de experiências entre o educando e o educador que resulte numa ampliação de conhecimentos de ambos e favoreça maior conscientização quanto à importância de seus papéis na sociedade.

3.1 Pensamento e linguagens

Ao referir-me à reflexão como possibilidade de elaboração da consciência crítica, não posso deixar de lado as questões relativas à elaboração do pensamento que se estrutura a partir do domínio progressivo das linguagens, verbal e visual.

Para tanto, é imprescindível posicionar-me em relação a obras de Vygotsky (2000) e de Piaget (1969), que trouxeram valiosas contribuições para entendermos como se processa o desenvolvimento que acontece a partir da infância e que para Vygotsky (2000) continua na vida adulta e das inter-relações entre o pensamento e essas diferentes linguagens.

Vygotsky (2000) não faz uma distinção entre pensamento e linguagem, pois julga serem ambos uma coisa só. Enfatiza a importância do significado das palavras como parte inalienável delas e sua compreensão como única maneira de dominar a linguagem e o pensamento. A comunicação, segundo o mesmo autor, precisa dos signos e significados. As dificuldades de aprendizagem das palavras geralmente estão relacionadas à apreensão de seu significado.

Portanto, a comunicação é um processo que exige não só o domínio das palavras, pois ao buscarmos seu significado, recorreremos às representações mentais que são associadas a elas. Essas representações são criadas pelos homens, esses seres de linguagem, que fazem construções em seus repertórios lingüísticos a fim de poder comunicar-se com outros homens, pretendendo obter melhor conhecimento do outro e facilitar as relações que com ele estabelecem. Embora Piaget (1969) já tenha falado também sobre representação, quando se referiu aos processos de construção do pensamento, foi Vygotsky (1986) quem insistiu em tratá-la como construção social, ou seja, a representação depende da minha interação com o outro como já descrevi anteriormente.

O termo representação vem da palavra latina *representare* que significa "tornar presente", e seu uso é quase inteiramente reservado para objetos inanimados (LAGARDE, 1937). Pode também significar tornar os objetos literalmente presentes, trazê-los à presença de alguém.

Entendo que as palavras estão associadas às imagens mentais dos objetos que elas representam e que fazem parte do repertório mnemônico de cada indivíduo. Nesse repertório, encontram-se imagens que estiveram presentes em nossa história e que de alguma forma ganharam muita importância no momento em que tivemos contato com elas por estarem associadas à solução de nossos problemas, aos nossos desejos e aos valores que considerávamos válidos naquele momento. A palavra tem, assim, poder de evocar essas imagens que permaneceram até então guardadas em nosso ideário imagético. É assim que, para cada indivíduo, a palavra tem um significado diferente.

O que quero dizer com o significado que as palavras possuem? Como sua interpretação pode variar de um indivíduo para outro? Como a história de vida de cada um, os grupos a que os indivíduos pertencem, os recursos de que dispõem devem influenciar na construção dessas relações?

Existem convenções com as quais estabelecemos os atributos gerais que cada objeto deve possuir para poder ser considerado dentro da categoria que o denomina. Sua função, as possibilidades de sua utilização, suas características físicas, suas relações com outros objetos e com o ser humano, determinam sua categorização. Essa padronização é que permite a comunicação entre os homens. Todavia, um mesmo objeto, ao ser enquadrado dentro de determinada categoria, **pode apresentar características** diferentes, pois o contato que cada indivíduo teve com os objetos pertencentes a essa categoria e que possuem detalhes que lhes foram incorporados faz parte de sua experiência que é única. Cada ser trilha por caminhos diferentes, tem experiências vivenciais diferentes e o registro que efetua dessas experiências também é diferente. Por exemplo, quando alguém diz a palavra cadeira, supõe-se que todos que dominam a língua portuguesa saibam do que se está falando. Mas para cada indivíduo, a imagem mental do objeto que surge quando alguém pronuncia essa palavra tem características diferentes, ou seja, para alguns a imagem evocada pode ser de uma cadeira arredondada e estofada e, para outro, de uma cadeira quadrada e toda de madeira.

Para entendermos como essa construção se processa, precisamos considerar a leitura da palavra e da imagem, tendo-se em vista os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais de quem as lê, porque esses aspectos, quando não influenciam, determinam essas leituras.

As condições em que se encontravam seus órgãos do sentido, as vias neurais responsáveis pela transmissão das mensagens captadas por esses órgãos, o estado anatômico e a capacidade de funcionamento cerebral são os aspectos fisiológicos importantes que estão presentes durante o processo de leitura. Devemos considerar sempre esses aspectos, se quisermos entender como se processa a leitura em determinado indivíduo.

Quando estabelecemos relações com o mundo, significando-o, usamos tanto a parte mais racional de nosso cérebro, que é o hemisfério esquerdo, como também o lado afetivo mais voltado para as emoções, o hemisfério direito, pois o que fica presente em nossa memória e o que evocamos sempre que solicitadas são as experiências que nos impressionaram e nos deixaram marcas por possuírem grande carga emocional. Esses aspectos afetivos são os que muitas vezes nos deslumbram, e que fazem parte da dimensão psicológica do leitor.

Outro fator importante da leitura é o seu aspecto social, uma vez que é por via da leitura do mundo e da palavra que conseguimos nos constituir sujeitos participantes de nossa história. Sujeitos que constroem a história e que a alteram quando julgam necessário. É quando me associo ao outro, segundo Freud (1996), que suponho ter melhores condições de defender-me das intempéries da natureza, de produzir mais e de alcançar uma felicidade relativa. Digo felicidade relativa, pois segundo o autor, para viver em sociedade, necessitamos da repressão dos instintos mais primitivos, o que pode causar-nos certa infelicidade, podendo, inclusive, provocar distúrbios mentais. A arte, a ciência e a religião são, para Freud (1996), as formas aceitas socialmente de realização desses instintos.

Portanto, na sociedade, existem regras e convenções estabelecidas pelos grupos, as quais nos remetem a categorias mais gerais que possibilitam a comunicação e a convivência entre os elementos desses grupos. Podemos então dizer que existem dois tipos de representação mental, uma mais geral que comporta a inclusão de determinados objetos dentro de uma categoria construída por meio do contato social e outra mais específica que seria a representação individual do objeto evocado. Existe um movimento de vai-e-vem entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, e entre o cognitivo e o afetivo, e ao se entrelaçarem, constituem o processo de desenvolvimento da consciência humana.

Para que o processo de desenvolvimento da consciência humana evolua de maneira saudável, deve embasar-se invariavelmente no contato com um mundo repleto de significados. Todavia, quando não existe esse contato, a patologia da alienação mental se instala e a interação entre o sujeito que aprende e o mundo do conhecimento deixa de existir (VYGOTSKY, 1986).

3.2 Leitura de imagens

Apesar de vivermos num mundo predominantemente visual, o uso das palavras ainda tem sido muito valorizado pela sociedade em que vivemos. As palavras, muitas vezes, estão associadas ao poder, ou seja, à crença de que quem as domina tem maiores condições para lutar e conseguir o que anseia. Essa supervalorização

da palavra muitas vezes encontra-se associada à impressão de que por meio dela podemos controlar pessoas e situações de forma mais efetiva do que por meio de outras linguagens que possibilitam maior contato com as emoções. Nesse caso, existe o predomínio da razão, tão apregoada pelo positivismo durante muito tempo e que ainda encontramos presente em muitos daqueles que se dedicam às pesquisas principalmente das áreas biológicas, uma vez que nas ciências sociais e humanas, a emoção é uma variável de difícil controle. Não aprendemos a conhecer, tampouco a lidar com nossas emoções. Fica presente a preocupação, que parece difícil de resolver, de combinar as palavras com as emoções, podendo muitas vezes torná-las poéticas.

A insegurança gerada pelo domínio ou não das emoções também aparece associada às palavras pelo fato de elas, assim como as imagens, possuírem muitas significações e algumas poderem não estar contempladas entre as que elencamos em nossas suposições, causando algumas vezes desencontros que parecem perturbar nossa comunicação.

A educação nos dias de hoje também supervaloriza o uso das palavras, haja vista a quantidade de aulas atribuídas à Língua Portuguesa, na maioria dos currículos escolares. Há que se considerar a predominância do uso da palavra em outras disciplinas também, uma vez que toda a escola é estruturada em termos discursivos.

Mas foi a preocupação crescente com a leitura de imagens e as dificuldades que os educadores encontram ao trabalhar com a educação do olhar, que me levou a refletir sobre as possibilidades de desenvolver uma educação preocupada com a apreciação estética, a partir do diálogo entre as experiências pessoais do educador e do educando e as imagens apresentadas nos espaços educativos. Uma educação que considere a importância da alfabetização visual e que não se detenha nos aspectos formais das obras, mas que ao partir deles, os educandos possam também pensar em algumas das significações que possam ter. Concordo com Barbosa, quando diz que:

A necessidade de alfabetização visual vem confirmar a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual que não se resume só na análise de: forma, cor, linha, volume, movimento e ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos (...). (2003, p.18).

Nesse sentido, uma leitura crítica não pode deter-se no aspecto formal das imagens, ou seja, nos seus atributos como a cor, a forma, o movimento e outros; embora muitas vezes fiquemos presos aos detalhes que as compõem. Essa é uma forma de leitura estrutural que, sem dúvida, está presente em todos os leitores, durante alguns momentos e que também faz parte do nosso cotidiano. Embora não façamos uma leitura crítica de imagens durante o tempo todo, quando pretendemos avançar nesse sentido, devemos pensar também nas possíveis interpretações a que elas nos remetem. Precisamos, segundo a autora acima citada, perguntar o que o artista quis dizer com determinada obra e o que disse a outros leitores em outras situações e em outras épocas sem, contudo, deixar de pensar no que ela nos diz.

Não devemos ensinar como ler um texto visual, o que seria uma prática manipuladora e autoritária, mesmo porque não existe uma maneira de ler mais correta que outra, pois o leitor atribui significados ao que lê impregnado por suas experiências e seus interesses. Segundo Pillar: “Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações” (2006, p.17). Apesar de cada indivíduo possuir sua maneira própria de ler e de não existir certo e errado em arte, acredito que quanto mais freqüente for o contato do leitor com o texto visual, mantendo um diálogo com ele, terá melhores condições de analisar criticamente o que lê. Portanto, não devemos deixar nossos sujeitos expostos às imagens, sem que façam uma leitura crítica refletindo sobre as mensagens veiculadas por elas, considerando que a leitura de imagens depende do que está diante e no interior do sujeito que olha.

A experiência de olhar não é experiência passiva como podem pensar alguns leitores ingênuos. As imagens nos provocam, nos estimulam e nos desestabilizam de tal forma, que é impossível passar por elas sem reagirmos física ou mentalmente. Todavia nosso olho não capta todos os estímulos que estão presentes em nosso campo visual.

Assim, ao entrar em contato com imagens, nosso olhar organiza, discrimina, classifica, analisa, constrói, e efetua uma reconstrução, contaminando-as com nossas experiências pessoais. A imaginação e a criatividade passam a fazer parte da reconstrução da imagem que introjetamos, fazendo com que não fiquemos somente tentados a descobrir a intencionalidade do seu criador e o momento

histórico em que a criação se situa, pois acredito que acontece com as imagens o mesmo que Bourdieu acredita, ou seja: “Toda obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador”. (apud BARBOSA, 2003, p.35).

Para compreender como se processa a leitura de imagens, existem pesquisas que também procuram explicar como esta pode auxiliar-nos no desenvolvimento de um olhar mais apurado, que nos permita olhar uma mesma imagem de diferentes ângulos, procurando qual é a melhor forma de compreendê-la. O objetivo dessas pesquisas não é enquadrar os leitores dentro de padrões que delimitem suas leituras para que cheguem a uma leitura imagética única, mas que, ao serem “flexibilizados”, estimulem a criação de padrões próprios que permitam a avaliação do que ainda não dominam. E, que ao ler imagens, sendo obras de arte ou não, fixas ou móveis, o leitor consiga aprender a ler as imagens e o mundo a que pertence de maneira cada vez mais crítica.

E foi preocupado com o desenvolvimento crítico para a arte e considerando os princípios éticos, estéticos e históricos, que Feldman (apud BARBOSA, 2005) criou um método que podemos chamar de análise comparativa, uma vez que inclui sempre mais de uma imagem entre as quais o leitor deve efetuar comparações quanto a suas semelhanças e diferenças. O autor desse método considera que “a capacidade crítica se desenvolve com o ato de ver (...) ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados” (op. cit, p. 43), ou seja, considera a possibilidade de existirem inter-relações nas várias dimensões dos processos de leitura de obras de arte, podendo o leitor utilizar-se de mais de um processo no momento em que efetua determinada leitura.

Durante o que Feldman (apud BARBOSA, 2005) denominou de *descrição* sugere que o leitor faça uma lista detalhada dos objetos contidos na obra, para que atente aos detalhes que não percebeu na primeira vez em que estabeleceu contato com a obra. Nesse momento, as pessoas atêm-se basicamente à descrição do que vêem. Relatam detalhes formais das obras como: linhas, formas, cores, espaço, volume e textura. Algumas vezes conseguem descrever como a obra foi feita, ou seja, mencionam alguns aspectos técnicos utilizados na sua confecção, por exemplo, se foi aplicada muita ou pouca tinta numa tela pintada a óleo.

No processo de *análise*, existe a tentativa do leitor em estabelecer relações entre os elementos presentes nas obras, preocupando-se em como as formas afetam umas às outras, relacionando o todo com as partes que o compõem. Surgem preocupações em relação às idéias que as obras transmitem, bem como em relação aos sentimentos que elas provocam.

Na *interpretação*, o observador procura atribuir um significado à obra de arte. Geralmente utiliza as palavras para descrever as suas emoções e sensações diante das obras que lê. Preocupa-se com a intencionalidade da obra, sem pensar na intencionalidade do autor. Procura fazer relações entre suas impressões iniciais com as que pôde perceber durante a *análise*. Levanta hipóteses e tenta confirmá-las ou descartá-las, tentando verificar se pode confiar em suas observações.

O leitor possui condições de decidir acerca do valor de um objeto de arte durante o seu *julgamento*, tentando explicar os porquês de os trabalhos serem bons ou ruins.

Dentro dessa proposta, podemos verificar que existe a preocupação com a leitura dos aspectos formais da obra e também com sua interpretação e ambos podem ser considerados como maneiras diferentes de ler o mundo visual. Todavia acredito que o contato constante com várias obras em diferentes suportes, acompanhado de questionamentos que podem ser feitos a partir de um diálogo que o estudante estabelece com o que vê, com seus colegas ou com seu professor, pode resultar em novas elaborações presentes em vários processos de leitura de obras de arte, citados por Feldman (apud BARBOSA, 2005), que auxiliam em uma compreensão mais crítica das imagens e do mundo. Não transitar entre os processos de leitura de obras de arte pode limitar o leque de possibilidades do leitor em efetuar leituras cada vez mais elaboradas, que o auxiliariam na compreensão dos fenômenos que o circundam, ampliando seu nível de consciência e intensificando assim sua vida. Assim, penso como Ostrower:

O sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo. Por isto, as obras de arte nos enriquecem: elas nos permitem *reestruturar a experiência em níveis de consciência sempre mais*, tornando nossa compreensão mais abrangente de novas complexidades e intensificado-se, assim, o sentimento de vida. (1999, p. 20).

Outro autor efetuou pesquisas sobre esse assunto, trata-se de Parsons (1992), o qual concluiu que a compreensão do sujeito sobre o que é lido em contato com a pintura acontece por meio de um conjunto de idéias que lhes é peculiar e que denominou de estádios¹, como vem explicitado a seguir:

(...) uma seqüência comum de desenvolvimento baseada numa série de intuições sobre as possibilidades da arte. Cada passo representa um avanço em relação ao precedente, porque possibilita uma compreensão mais apurada da arte. O estágio da seqüência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contacto e do grau em que se vê estimulado a refletir sobre elas. Essa seqüência representa uma descrição do desenvolvimento da experiência estética. (PARSONS, 1992, p. 21).

Entre as diferenças que percebi entre a proposta de Feldman (apud BARBOSA, 2005) e de Parsons (1992), o que mais chamou minha atenção foi a preocupação que o último apresenta com o caminhar do leitor de um estágio em que aceita tudo o que vê para outros estágios que indicam a construção de maior autonomia do leitor.

Ao construir um roteiro para a leitura de imagens (APÊNDICE X), a proposta de Feldman (apud BARBOSA, 2005) serviu-me como base. A opção por essa orientação norteou-se pela possibilidade de fazermos análises comparativas entre imagens produzidas por vários suportes, como fotografias, comerciais, curtas-metragens, rótulos de embalagens de produtos alimentícios e obras de arte, o que poderia indicar com qual tipo de suporte meus alunos possuíam maior intimidade, devido ao maior acesso que suas condições econômicas e de tempo ofereciam. Outra possibilidade que se apresentou foi a de poder pensar quais eram os processos de leitura de imagens que utilizavam ao iniciarmos a pesquisa e a utilização de outros processos mais elaborados no seu decorrer.

Outros métodos como os propostos por Saunders e Brière (apud BARBOSA, 2005) não foram priorizados, por incluírem o fazer artístico, objetivo que não faz parte de minha pesquisa.

O método de análise do desenvolvimento estético de Parsons que citei anteriormente encaminha as discussões mais para o campo da estética (ROSSI,

¹ Estádio - em Português estágio.

2003), o que não pretendi aprofundar durante o processo de leitura de imagens, mas será utilizado na análise dos dados obtidos.

O roteiro baseado em Feldman (apud Barbosa, 2005) foi utilizado mais com a intenção de estimular a participação dos alunos e de estabelecer um clima acolhedor, que possibilitasse à pesquisadora construir junto com os pesquisados essa leitura pretendida das imagens, e também indicar alguns caminhos possíveis de seguir inicialmente nas sessões de leitura de imagens, deixando posteriormente que falassem livremente.

A utilização do citado roteiro foi precedida por um questionário (APÊNDICE N) com perguntas que me auxiliaram a detectar qual a frequência e o tipo de contato que meus alunos de Pedagogia tinham com a arte como conhecimento, na tentativa de verificar em que medida esse contato poderia ter feito com que alguns deles estivessem mais desenvolvidos na direção de uma leitura mais crítica das imagens.

O que pude perceber é que todos os alunos tiveram algum contato com a arte, se considerarmos a existência de um grande leque de linguagens artísticas e a grande variedade de suportes utilizados na sua realização. Todavia, aqueles alunos que tiveram um contato maior com a arte, inclusive com obras disponibilizadas em espaços educativos e culturais, ou seja, que iam frequentemente a cinema, teatros, museus, traziam maior riqueza de detalhes ao descrever as imagens durante a pesquisa. Maria Rosa, aluna de 50 anos, que trabalha com o ensino fundamental I, há 28 anos e toca piano há 30 anos, que vai sempre ao cinema, às vezes ao teatro e a galerias de arte e mantém contato com fotografias artísticas por meio de um primo que é fotógrafo, foi quem mais trouxe detalhes durante toda a pesquisa. Na primeira sessão de leitura de imagens, descreve o comercial do sabonete Palmolive que apresentei, assim:

É uma moça com roupão saindo de um terraço. É uma propaganda de sabonete. Em seguida o jarro de leite é derramado na banheira como se fosse um hidratante. A banheira branca está próxima à janela. Existem raios próximos à cortina que é de cor clara e suave. A moça desliza o pé para dentro da banheira.

Uma das participantes que declarou nunca participar de atividades artísticas, nunca vai ao teatro, raramente vai a galerias de arte, sempre assiste a comerciais de televisão e às vezes tem contato com fotografias artísticas, é Lourice de 26 anos, que trabalha no ensino fundamental há um ano. Ao ver o mesmo comercial disse:

As cortinas têm relação com o ambiente...

Lourice não traz maiores detalhes sobre a relação que as cortinas têm com o ambiente nem outros detalhes da cena. O pouco contato que diz ter com a arte parece possuir relações com sua forma de leitura, entendimento e expressão da cena assistida. A aceitação e o respeito pelo modo próprio de cada indivíduo ler são necessários, mas um contato maior com a arte pode facilitar uma leitura mais crítica que, além de integrar um número maior de detalhes, pode sugerir indícios de alguma interpretação, como já disse anteriormente.

O mesmo aconteceu quando perguntei aos participantes da pesquisa: O que é arte para você?

Maria Rosa (50 anos) assim define a arte:

A mais bela forma de se expressar, um sentimento nobre, sensível e emocional. É a linguagem da alma. (APÊNDICE T).

Juliana (30 anos) que pinta há 12 anos e às vezes vai ao teatro, ao cinema, e à galeria de arte se expressa da seguinte forma:

Arte é uma forma de texto onde se expressam as emoções, sentimentos e lembranças. (APÊNDICE O).

Jaqueline de 29 anos, que raramente vai ao teatro ou à galeria de artes e sempre assiste a comerciais de televisão, responde de forma mais sucinta:

Tudo o que se pode criar. (APÊNDICE V).

A resposta de Jaqueline é ampla, pois podemos exercer a criatividade em outras áreas do conhecimento além da artística, como na área científica, por exemplo, e até no cotidiano para resolver problemas pessoais ou profissionais.

Observei também que as alunas que já trabalhavam na área de educação trouxeram descrições mais detalhadas, o que não aconteceu com a aluna Sandra, por exemplo, que atuava em outra área e deu respostas, como:

É uma banheira em forma de sabonete. É uma banheira em forma de folha.

Após a exibição do segundo comercial, Sandra declara:

Vejo um avião e um rapaz praticando esporte.

Como podemos observar, Sandra prioriza a descrição das cenas que vê no momento, não incluindo em suas falas interpretações ou os sentimentos que emergem do ato de observar o comercial.

Surgiram então algumas preocupações com a apreciação estética desses alunos, que podemos analisar à luz do que Kogan (1965) conceitua como apreciação estética: “tomada de consciência de uma emoção frente a uma imagem, emoção esta que geralmente é preexistente e que recebe uma nova tonalidade”² (1965, p. 21). Compreendo que essa tomada de consciência envolve alguma elaboração intelectual, pois quando tentamos reelaborar as emoções que as imagens nos eliciam, isso faz com que não permaneçamos somente na contemplação, ou seja, nos desperta para uma multiplicidade de interpretações possíveis. Questionei-me então:

² Tradução de Ana Candida

Qual é o papel do professor do ensino fundamental enquanto facilitador da interação entre alunos e imagens? Como pode o professor propiciar encontros significativos de seus alunos com imagens, principalmente as obras de arte? Onde podemos encontrar brechas de acesso em nossos alunos por via das quais poderemos provocar a construção de outros modos de ler, pensar e fazer? Como essas provocações podem facilitar-lhes a compreensão dos processos de leitura e a recriação de obras? Como desenvolver práticas cotidianas de leitura de imagens num sentido mais criativo? E a arte pode servir como um meio para que esses alunos conheçam-se mais, assim como ao mundo a que pertencem? Um professor com pouco contato com a arte pode agir como um mediador entre seus alunos e as imagens a que têm acesso, facilitando-lhes um olhar mais apurado?

3.3 O professor enquanto mediador na leitura de imagens.

Durante o curso de mestrado, tomei contato mais íntimo com a palavra mediação e emergiu então minha preocupação com o entendimento desse termo e com as possibilidades que nos oferece para apurarmos o olhar de quem olha. É nessa perspectiva que escrevo algumas reflexões sobre o tema.

A mediação é a intervenção de um elemento na relação de um ser humano com outro ou na sua relação com o mundo. As relações, na maioria das vezes, necessitam de intermediação de objetos ou de pessoas.

A intervenção realizada pela mediação, dentro do contexto educacional, não significa a indução dos pensamentos dos educandos, por via da manipulação que o educador pode efetuar no sentido de aproximar as idéias dos alunos às suas maneiras de pensar; mas um meio possível de provocar, de desestabilizar e de tirar os indivíduos do patamar de conhecimento em que se encontram, provocando um movimento em direção a um nível de desenvolvimento mais avançado, incorporando novos dados às ações iniciais, o que geralmente resulta numa organização de estruturas superiores mais complexas. Segundo Piaget, “essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento - e não apenas em simplesmente copiá-las”. (1970, p 31).

Nessa perspectiva, vale lembrar as zonas de desenvolvimento das quais nos falou Vygotsky (1986): a *zona de desenvolvimento real*, que é a zona do conhecimento que o indivíduo já traz consigo, ou seja, o conhecimento já adquirido que lhe confere a capacidade de realizar algo sozinho, e a *zona de desenvolvimento potencial* que é aquela que fornece indícios da capacidade de desenvolvimento que só poderá concretizar-se com a ajuda de outras pessoas. Falou-nos também sobre uma terceira zona, ou seja, a *zona de desenvolvimento proximal* que nos indica os caminhos que precisamos percorrer, com a ajuda de terceiros, para desenvolvermos aquilo que está potencialmente presente em cada um de nós, e que após esse processo fará parte da zona nossa de desenvolvimento real.

Segundo o autor, as práticas pedagógicas deveriam priorizar sua ação na zona de desenvolvimento proximal, procurando favorecer o acesso, pelos sujeitos, às práticas sociais que os conduzam ao desenvolvimento cognitivo.

Portanto, durante o processo educativo, o mediador é quem ajuda o educando a concretizar um desenvolvimento que ele ainda não atingiu sozinho. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores.

Nesse sentido, o professor, a quem muitas funções são atribuídas, não pode esquecer que sua principal função é a mediação. Essa função possibilita-lhe orientar os alunos para a obtenção de resultados e soluções de problemas que sozinhos jamais encontrariam. A construção do conhecimento se dá principalmente quando alguém instiga o outro a avançar para além dos espaços que sua estrutura de pensamento atual lhe possibilita. Assim entendo como Vygotsky (1986), que a aprendizagem é um processo social, que só acontece na presença do outro; então retomo Freire que disse: “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (1987, p. 69).

O educador precisa encontrar brechas de acesso em seus alunos, para facilitar a compreensão dos processos de leitura e recriação das obras que não só dependem da história individual e grupal, mas também de saber sobre o que podem fazer com a grande quantidade de informações que recebem nos dias de hoje, como lê-las, ampliá-las, transformá-las e extrair o que lhes interessa para fazer correlações com o que já sabe, estabelecendo novas conexões e criando novos construtos, ampliando assim seu repertório cognoscível.

É importante despertar-lhes o hábito da reflexão constante a respeito de suas impressões perceptivas, sendo este o passo inicial de um longo caminho a percorrer. Essas impressões, que *a priori* parecem um pouco confusas, aos poucos irão se tornando mais definidas, na medida em que o exercício reflexivo se realiza, pois é na relação dialética que os sujeitos estabelecem com o objeto do conhecimento que a aprendizagem acontece. Esse contato, embora envolva aspectos intelectivos e racionais, não pode prescindir dos aspectos intuitivos e emocionais que perpassam todas as nossas ações. Assim, todo educando e todo educador deveriam expressar-se como Cézanne: “Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber”. (apud BOSI, 2006, p.27).

O contato com a arte, vista como conhecimento, viabiliza relações entre o sensível e o racional, pois a emoção que ela nos provoca, na maioria das vezes, nos incita à reflexão, como já disse anteriormente. Nesse sentido, um processo de leitura crítica de imagens inclui uma análise dos elementos que as constituem e possibilitam ao leitor, alternativas para sua interpretação. Então precisamos considerar a existência de múltiplas possibilidades de ressignificação de cada obra de arte, pois cada pessoa deve encontrar seu modo próprio de ler, tornando-o cada vez mais aprimorado. Esse encontro acontece a partir de uma investigação única e por vezes solitária, sendo de suma importância o educador perceber os momentos em que deve estar junto e outros em que deve respeitar o tempo dedicado às reflexões silenciosas de seus educandos.

O educador, nos momentos em que precisa estar junto com o educando, deverá com ele compartilhar experiências, bem como atuar como um mediador que não traga repostas prontas, mas que conduza o discípulo aos questionamentos, e às incertezas, pois o conhecimento nunca se completa e nos impulsiona para a busca de novos saberes.

Assim sendo, o professor precisa também caminhar na busca de uma formação contínua, uma vez que a mediação é uma intervenção de dois lados, e para poder aperfeiçoar o olhar de quem olha, precisa também aperfeiçoar o seu olhar.

Dessa forma, precisa duvidar das idéias culturais hegemônicas, permeadas de preconceitos, procurando estar alerta para as influências que essas idéias exercem sobre as concepções que temos a nosso respeito, a respeito dos outros e do mundo em que vivemos.

Somente a formação, voltada para uma leitura que contemple a multiplicidade de interpretações, pode servir à educação contemporânea, uma vez que qualquer abordagem de ensino deve compreender as diversas manifestações socioculturais, que estão presentes na identidade dos sujeitos com os quais interagimos.

E foi na tentativa de compreender a formação de educadores durante o curso de Pedagogia e como se processa a leitura de imagens em vários suportes, que utilizei a mediação, ora feita através de imagens, ora feita entre os participantes da pesquisa e ora com a minha participação. A mediação contemplou também os momentos de silêncio que se fizeram fundamentalmente necessários para as reflexões que resultaram em algumas falas, indicando a presença da construção de novos significados e do prazer de poder participar de novas experiências estéticas, o que podemos perceber no relato de Karina (APÊNDICE G):

Participar deste grupo foi muito benéfico, principalmente na fase de leituras de imagens, pois me mostrou o quanto somos influenciados por aquilo que vemos, e me mostrou também que temos a oportunidade de enxergar uma mesma coisa de várias maneiras. O documento crianças invisíveis também foi algo que mexeu muito comigo. Gostei, foi mais uma experiência agradável.

A aluna Sandra (APÊNDICE D) também nos indica essas mudanças:

A minha experiência como grupo de pesquisa foi bastante produtiva, pois além de trabalhar em conjunto e melhorar o convívio em sala de aula, passei a observar mais as coisas ao meu redor, ser mais crítica e não aceitar tudo como os outros propunham.

Juliana (APÊNDICE F) verbaliza a seguinte percepção:

(...) as imagens sempre têm algo a mais a nos dizer (...) as perguntas foram conduzindo-nos a um pensamento diferente do que fazíamos anteriormente. Percebi que com o passar das questões, eu e até o próprio grupo passou a ter um olhar mais observador e crítico do que nas primeiras imagens. Foi muito bom ver que nem sempre observávamos as mesmas

coisas e os olhares diferentes e opiniões expressadas nos fizeram crescer e refletir sobre tudo o que vemos.

Lourice (APÊNDICE H) assim se expressa:

Foi interessante participar do grupo de pesquisa, porque vimos diferentes pontos de vista e opiniões diversas. Foi interessante porque pudemos comparar uma imagem com a outra totalmente oposta. Encontraram numa simples mensagem, num texto visual, cheio de detalhes e estudar o material, fez-me compreender o porquê das cores, o que queriam dizer.

Jaqueline (APÊNDICE E) também refere o desenvolvimento de um olhar mais crítico:

Através do grupo de pesquisa, acredito que pude exercitar um lado mais crítico sobre assuntos que até aquele momento passaram pelos meus olhos, sem que eu tivesse de fato uma opinião reflexiva. Este trabalho me ajudou a desenvolver um olhar mais crítico, aprendi a expor meus sentimentos diante de situações novas.

Outro aspecto interessante a ressaltar na fala de Jacqueline é que, com esse trabalho, ela aprendeu a expor mais seus sentimentos diante de situações novas, o que acredito ser possível por meio de um contato maior com a arte, efetuado em meio a um grupo de pessoas acolhedoras. E ao mesmo tempo, como Jacqueline (APÊNDICE E) indica a convivência com um grupo no qual podemos expor o que pensamos e o que sentimos sem preocupações com censuras ou críticas, pode facilitar-nos a interação com os elementos desse mesmo grupo:

Percebi no restante do grupo que a partir desta experiência, passamos a ter um relacionamento melhor e isto enriqueceu a todos nós.

Com esses relatos, podemos refletir sobre a arte como possibilidade de transformação dos sujeitos que possuem maior contato com ela, levando-os a níveis mais complexos de leitura das imagens visuais/artísticas e do mundo, o qual também procuram transformar.



Fig. 03 – Lendo Imagens – Lourice, Karina, Iracilda, Jaqueline, Sandra e Maria Rosa (da esquerda para a direita). Luciana, a relatora está sentada. Fotografia feita por Ana Candida.

Capítulo III

4 Lendo imagens

4.1 Um estudo preliminar

Segundo Paulo Freire, “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. (1983, p. 32). Para o autor, todo ser humano, diferentemente dos animais, sabe-se incompleto, o que lhes gera o ímpeto ontológico de “ser mais”. Considera que isso não é privilégio de alguns e que a educação tem o dever de estimular seus sujeitos a refletirem sobre a sua realidade, focando seus desafios e buscando encontrar-lhes soluções.

Refletindo sobre a fala desse grande mestre e colocando-me na condição de educadora e de pesquisadora dentro dessa perspectiva, concluí que precisava estabelecer condições para que meus alunos pudessem comunicar, sem maiores restrições, sua leitura de mundo. Então me questionei: Quem são os participantes desta pesquisa? Qual o contato que possuem com a arte? Com que frequência vão ao teatro, a cinemas e a galerias de arte? Como poderia propiciar algumas condições em que se sentissem à vontade para expressarem suas vivências?

Inicialmente, percebi ser necessário respeitar o repertório que traziam, construído a partir de suas histórias e que reflete na sua maneira de ler o mundo. Para conhecer esse repertório e de como seu contato com a arte fez parte de seu cotidiano, e ainda o faz; procurando perceber se entendiam e como entendiam as mensagens veiculadas por vários suportes, solicitei-lhes que respondessem ao questionário que incluí no APÊNDICE N.

Responderam ao questionário 23 dos meus 30 alunos da Pedagogia da Universidade Guarulhos. Ao questionar sobre suas atividades artísticas, percebi que a maioria

pratica algum tipo de atividade artística. Duas alunas pintam, uma canta, uma toca piano, um aluno trabalha com teatro e seis alunas produzem artesanato, o que também considero como arte. Passei a enxergar artesanato como arte ao ter contato com a tese de doutorado de Richter (2000, p. 221) que propõe uma luta contra a discriminação desse tipo de produção, presente no cotidiano das escolas e a busca de um canal “para a compreensão estética de outras culturas no sentido do despertar de valores estéticos que permitissem a valorização de todas as manifestações culturais”. Dentro dessa abordagem, acredito que podemos contemplar uma grande variedade de produções culturais, bem como a aceitação de diferentes concepções estéticas. A hierarquização dessas produções implica também colocar os indivíduos que as produzem em condições discriminatórias, provocando rebaixamento na auto-estima daqueles que produzem algo que não é reconhecido dentro do que a cultura valoriza.

Achei importante tecer comentários sobre essa proposta, uma vez que a maioria dos participantes da pesquisa já trabalha em escolas, ou seja, 07 trabalham na educação infantil e 04 no ensino fundamental I e 01 trabalha nos dois níveis de ensino. Uma ampliação do acesso de seus alunos às várias produções artísticas aliadas à diminuição do preconceito contra as consideradas artes menores, como o artesanato, foi indicada por mim, como um ato que facilita o sentimento de inclusão daqueles que, ao verem na escola esse tipo de produção artística que é presente em seu cotidiano, sentir-se-ão motivados, uma vez que se identificam com ela.

A maioria dos alunos da Pedagogia participantes da pesquisa dedica-se a alguma atividade artística, o que revela seu interesse pela arte. Aqueles que já trabalham na área da educação quase não utilizam a arte nas salas de aula, estando ela mais presente nos espaços da educação infantil. Os que não trabalham com a arte citaram como motivos:

Não me é dada oportunidade, no sistema público existe outra professora que dá aula de arte.
(Maria Rosa – 50 anos). (APÊNDICE T).

Falta de recursos financeiros da escola. (Maria Lia - 43 anos).

Estou há pouco tempo no ramo, mas estou buscando aperfeiçoamento. (Alessandra – 26 anos).

Nesses relatos, pude perceber que além do fato de não possuírem uma formação específica voltada para o ensino das artes, poucos aproveitam o espaço que possuem e que lhes possibilitaria também um trabalho que contemple a abordagem com produções artísticas. Sem dúvida, a falta de recursos financeiros e de incentivo para que utilizem a arte como uma forma de linguagem e de divulgação de várias culturas também são fatores que dificultam sua inclusão.

Entre os alunos que trabalham com arte, 09 não utilizam imagens em suas atividades, 04 utilizam-nas como ilustração de textos, 08 estimulam a produção de desenhos livres, 01 recorre a desenhos mimeografados e 05 orientam seus alunos em cópias ou reproduções de obras de arte. Nenhum declarou que trabalha com a leitura de imagens.

Nessa investigação preliminar, pude verificar que os últimos educadores que citei realizavam grande esforço para incluir atividades ligadas às artes visuais em seus espaços de trabalho, apesar de não falarem sobre o fato de estimularem, ou não, a dialogicidade de seus alunos com a produção artística e o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Perguntei-lhes também sobre o contato que possuíam com as atividades artísticas e 10 dos 23 participantes da pesquisa raramente vão ao teatro e 02 nunca o freqüentaram. A ida à galeria de artes revelou-se também pouco freqüente, visto que 10 raramente vão a esses espaços e 03 nunca entraram numa exposição de obras artísticas. A freqüência ao cinema é maior, sendo que 11 vão às vezes ao cinema e 09 vão freqüentemente. E como 13 dos participantes sempre assistem aos comerciais de televisão, pude então perceber que, como a maioria dos brasileiros, fazem parte do que podemos chamar de cultura televisiva. Apesar desse maior contato com os comerciais de televisão, 16 dos entrevistados disseram que somente às vezes conseguem entender as mensagens veiculadas pelos anúncios e apenas 02 declararam sempre entender essas mensagens.

Pelos resultados obtidos, pude perceber que meus alunos da Pedagogia possuem pouco contato com várias formas de produção artística e o seu contato freqüente com

comerciais de televisão provocou-me algumas reflexões. Teóricos como Horkheimer (apud LIMA, 1969) e Marcuse (apud BRILL, 1988) respaldaram-me nessas reflexões.

Horkheimer (apud LIMA, 1969) refere-se aos meios de comunicação: o rádio e a televisão, como sendo parte da cultura industrial que padroniza e massifica a sociedade, tornando os homens impotentes, empobrecendo seus valores estéticos, nivelando-os por baixo, dando lugar a uma irracionalidade coletiva que atende apenas aos interesses do poder centralizado. Para o autor, a publicidade, cada vez mais, tem o poder de persuadir a opinião pública numa sociedade de consumo como a nossa, chegando a manipular até os desejos individuais, fazendo com que o ser humano perca sua dimensão crítica.

Marcuse (apud BRILL, 1988) tem a mesma visão negativa de Horkheimer (apud LIMA, 1969) a respeito dos meios de comunicação de massa e enfatiza a alienação dos sujeitos e a dimensão única que eles possuem e que é modelada por esses meios. Cita a impotência de qualquer linguagem em traduzir a realidade. Mas distancia-se do radicalismo de Horkheimer, quando:

(...) valoriza a arte e a poética como função imaginativa e libertadora do homem, que deve permanecer pura em sua função de desafio, acusação e protesto. A arte, respondendo à crise da nossa sociedade, assume um caráter político, que não deve ser entendido como um meio de comunicação do poder centralizado (...) mas como possibilidade de revelar uma verdade oculta e reprimida. (op.cit. p. 68).

Um maior contato com a arte, segundo esse pensamento, ao nos auxiliar na compreensão das mensagens subjacentes às mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, revela o seu poder libertador da citada intencionalidade de manipulação dirigida ao público.

Apesar de pensar na publicidade como manipuladora e na televisão como veículo formador de opiniões, acredito que o desenvolvimento de uma atitude questionadora, a não aceitação das idéias que são transmitidas como únicas e verdadeiras pode colocar em alerta o telespectador que, ao analisá-las, consegue distinguir quais são as que podem ser úteis ou não aos seus verdadeiros interesses.

Como educadores, não podemos prescindir do contato com esses veículos de comunicação, inclusive para poder compreendermos o linguajar dos nossos alunos que se constrói também a partir desse contato. Conviver com a evolução tecnológica parece-nos inevitável em nossa cultura, e a televisão pode ser um veículo legítimo da expressão dos valores desta época. Sabermos lidar com esse importante meio de comunicação também é imprescindível, pois assim poderemos auxiliar nossos alunos a fazerem uma crítica às informações que recebem, não as aceitando passivamente. Mas, não podemos esquecer que cada vez que julgamos saber lidar com um suporte, surgem novas técnicas e novas formas de expressão e o fazer artístico também se renova como é o caso da arte que utiliza como suporte o computador, por exemplo. Daí a necessidade de uma formação continuada para aqueles que atuam na educação.

A relação do leitor de imagens com os suportes também tem sofrido modificações e tem caminhado no sentido de fazer esse leitor cada vez mais participativo dos processos de leitura das obras artísticas. E foi pensando na participação ativa desses leitores durante esta pesquisa que construí o que relato a seguir.

4.2 Os passos seguintes...

Após o conhecimento inicial das relações que meus alunos da Pedagogia relataram possuir com a arte, respeitando seus valores estéticos, oriundos dos contextos sociais e culturais dos quais fazem parte, dos seus desejos e do seu entendimento sobre o tema, optei por trabalhar com o grupo focal, por ser uma técnica em que as pessoas reunidas podem, juntamente com os pesquisadores, segundo Kitzinger: “(...) discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. (1994 apud GATTI, 2005, p. 07). O grupo concentra-se em uma atividade coletiva como assistir a filmes, fazendo comentários sobre eles ou mesmo sobre a leitura de imagens, minha proposta de trabalho. A não diretividade proposta por essa técnica veio contemplar a minha preocupação em possibilitar um clima em que o sujeito da pesquisa pudesse expressar-se livremente diante das imagens, o que facilitou a emissão de opiniões e a interação entre os elementos que participaram das sessões de leitura de imagens. A relação de confiança que se estabeleceu entre os

membros do grupo durante esse processo permitiu a expressão das emoções que de outra forma seria difícil de acontecer.

Sem a pretensão de construir teorias sobre a leitura de imagens, mas objetivando entender o que meus alunos da Pedagogia pensavam quando entravam em contato com as imagens fixas como: fotografia, embalagens de produtos alimentícios e obras de arte ou móveis como filmes, e comerciais de televisão e também como e por que pensavam assim (KITZINGER, 1994, apud GATTI, 2005), elaborei um roteiro, (APÊNDICE X) baseando-me na proposta de Feldman que citei no segundo capítulo e que sofreu adequações de acordo com as necessidades das temáticas trabalhadas que descreverei, à medida que reproduzo as falas e as reações diante das imagens apresentadas. Essa flexibilidade foi importante para que os participantes da pesquisa não ficassem presos ao roteiro e fizessem uma análise pessoal e não somente da leitura formal das obras. A não interferência direta do moderador, evitando estabelecer influências, foi útil para a compreensão das “diferenças existentes entre perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos” bem como dos “fatores que influenciam motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos” (GATTI, 2005, p.14).

Os critérios para a seleção dos membros que participaram da pesquisa foram: inscrição espontânea, disponibilidade para participar das sessões que foram realizadas fora do horário das aulas, estar cursando Pedagogia na Universidade em questão e a autorização por escrito para a divulgação dos resultados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela. (APÊNDICES J, K, L, M). Após informar a todos os meus alunos da faculdade de Pedagogia sobre a finalidade da pesquisa, solicitei àqueles que quisessem participar que se inscrevessem espontaneamente. Foi formado um grupo de 08 mulheres com idade de 19 a 50 anos, diversificado quanto a sua atuação profissional, pois Jaqueline trabalhava em tele-marketing, Iracilda estava procurando emprego, Sandra trabalhava em um escritório de advocacia e Karina, Maria Rosa, Lourice, Juliana e Lethícia trabalhavam na área de educação. Luciana, a relatora, atuava como securitária. O contato que possuíam com a arte era também diversificado e a maioria, assim como os outros participantes da pesquisa anterior, declarou ir raramente a galerias de arte, ao teatro ou por vezes ao cinema e que assistiam frequentemente aos comerciais de televisão, embora nem todos entendessem as mensagens veiculadas por eles. Foi um grupo muito

comprometido com a sua participação na pesquisa e a busca na construção do conhecimento, num espaço em que o respeito às opiniões pessoais e as atitudes reflexivas foram incentivadas, o que redundou num trabalho voltado para o aperfeiçoamento do olhar, o que não era nosso objetivo inicial, mas que aconteceu na medida em que seus membros puderam ver seus sentimentos e opiniões pessoais valorizados.

A seleção das imagens que utilizaria durante as sessões da pesquisa norteou-se por uma questão fundamental: Quais seriam as imagens adequadas a serem utilizadas dentro desta proposta de pesquisa?

Como eu pretendia apresentar-lhes as mais variadas formas de imagens para que realizassem a análise comparativa entre elas dentro de um mesmo suporte, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as cores, temáticas, movimentos, selecionei, entre muitas, aquelas que julguei que além de despertar o interesse das participantes do grupo de pesquisa, pudessem ampliar seu repertório imagético, com a intenção de auxiliá-las num trabalho de leitura de imagens, que quisessem desenvolver posteriormente com seus alunos.

Não posso negar que ao fazer essa curadoria das imagens entraram em jogo algumas preferências pessoais e profissionais, pois segundo Perrenoud (apud MARTINS, 2005, p. 28) “(...) o educador é um *bricoleur* que utiliza resíduos e fragmentos de acontecimentos que tem à mão, o que guarda em seu ‘estoque’ e com eles cria novas situações de aprendizagem”. Recorri à minha gaveta de guardados para recuperar algumas das imagens com as quais tive contatos significativos e que pudessem estar incluídas dentro do que meus alunos provavelmente consideravam como belo, pela perfeição das formas, pela harmonia das cores e pelos sentimentos positivos que despertavam, mas também outras que pudessem ser questionadas por estarem longe do que entendiam como boa imagem e perfeição estética. Além de escolher várias imagens, optei por utilizar também vários suportes durante a pesquisa, porque pensei na possibilidade de entender como era feita a leitura das obras de arte, mas também dos comerciais da televisão, das fotografias artísticas, das embalagens de produtos alimentícios e das curtas-metragens e também por acreditar que “a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual inclui e excede as obras de arte”. (EISNER, apud BARBOSA, 2005 p. 36).

Durante a seleção e organização do repertório imagético que utilizei, recorri a Barbosa, que em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (2005) traz alguns trabalhos relevantes sobre a temática desta pesquisa. As visitas a espaços culturais e educativos, como: Museu de Arte Moderna, Museu de Arte Paulista, Museu do Prado e Reina Sofia, quando tive maior contato com as obras de Velásquez e Picasso, com fotografias artísticas e trabalhos com embalagens; as aulas da disciplina: Mediação Arte / Público que freqüentei durante o curso de mestrado; as pesquisas na internet e a convivência com todos os meus alunos, auxiliaram-me nessa escolha.

Comuniquei às participantes da pesquisa que utilizei apenas algumas imagens dentro de uma grande quantidade que está disponível nos museus, na internet e nos espaços educativos e culturais, às quais poderiam recorrer quando pretendessem desenvolver um trabalho nesse sentido. E, embora tivesse sugerido que também trouxessem imagens que julgassem significativas para este trabalho, isto não ocorreu.

Com o decorrer das sessões de leitura de imagens, pela diversidade de reações das participantes, pela riqueza do material coletado e pelas possibilidades de entendimento que ofereceram, acredito ter acertado nas escolhas das imagens com as quais trabalhei.

Foram realizados registros minuciosos dos relatos proferidos e por vezes a transcrição das sessões gravadas, quando as depoentes não demonstravam muita inibição diante da gravação. Esses registros trazem as falas das participantes da pesquisa de quem recebi grande colaboração, bem como algumas interferências que realizei durante o processo.

Então, convido o leitor a acompanhar-me no que relato a seguir, trazendo a análise do material obtido durante as cinco sessões de leitura de imagens feitas com o público descrito anteriormente, em contato com:

- Comerciais de televisão.
- Embalagens de produtos alimentícios.
- Fotografias artísticas.
- Curtas-metragens.
- Obras de arte.

4.2.1 A atenção voltada para a leitura dos comerciais de televisão

A importância de trabalhar com a leitura das imagens veiculadas pelos comerciais de televisão deve-se ao fato de estarmos sofrendo sua influência constantemente, nos dias de hoje, sem muitas vezes estarmos alertas para captarmos suas mensagens subliminares, engrossando a massa de consumidores, o que geralmente é o seu objetivo. Portanto, resolvi partir da leitura de imagens dentro do suporte com o qual meus alunos declararam ter maior contato e, portanto, poderiam possuir maior facilidade de expressão, ou seja, solicitei que voltassem sua atenção para a leitura de dois comerciais que lhes apresentei numa televisão que levei para a sala de aula disponível no momento e onde eles estavam reunidos.

Os comerciais escolhidos possuíam características opostas quanto a cores, ritmo e movimento, e foram por mim selecionados com o objetivo de facilitar comparações entre eles, em razão desses contrastes.

O primeiro comercial apresentado foi sobre o sabonete Palmolive, que possui cores e música suaves. Solicitei-lhes que tentassem olhá-lo sob vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-lo, livres das amarras do certo e do errado. Todavia, apresentaram alguma resistência inicial, por acreditarem existirem respostas adequadas para as leituras propostas, questionando-me muitas vezes se estariam fazendo uma análise correta, ao que redarguí que existiam muitas maneiras de ler, não havendo uma forma mais correta que outra. Então começaram listando as coisas que viam primeiro e depois as que estavam colocadas mais ao fundo, conforme sugeri. Esse empurrão inicial fez-se necessário para que conseguisse meu intento, ou seja, eu queria ouvi-las para poder captar a multiplicidade de leituras que poderiam apresentar, mas também ansiava por colocá-las à vontade dentro de um clima democrático, onde todas tivessem direito “à vez e à voz”. Exponho a seguir algumas falas e reações diante do comercial:

Sandra, 27 anos, diz:

É uma banheira em forma de folha.

Iracilda, 38 anos, acrescenta detalhes:

Vaso, folhas verdes. Vaso em forma de folha.

Juliana, 30 anos, descreve:

O leite sai da jarra e vai direto para a embalagem do sabonete.



Fig. 04- Comercial do sabonete Palmolive - fotografia feita por Ana Candida.

Nesse primeiro momento, pude perceber a diferença entre as leituras feitas. A aluna Juliana descreve o movimento que acontece no comercial, Sandra fica atenta à forma dos objetos e Iracilda, além da forma dos objetos, detém-se também nas cores. Podemos considerar que no início da sessão, seguindo minha sugestão de listarem o que viam - o que não eram obrigadas a fazer - utilizaram-se predominantemente do

que Feldman (apud BARBOSA, 2005) denominou de *descrição* ao aterem-se em elencar os elementos que viam e *análise* ao estabelecerem algumas relações entre esses elementos.

Como os artistas arranjaram as sombras, as formas e os espaços? - perguntei-lhes.

Karina diz não perceber espaços vazios ou sombras. Iracilda vê cores claras e transparentes e Juliana cita a predominância do branco, dando uma sensação de leveza.

Enquanto ainda falávamos sobre alguns aspectos formais que os comerciais apresentavam como: cores, sombras e espaços, começaram a expressar sensações e emoções que esses aspectos formais incitavam. Lourice, 26 anos, diz:

O branco dá uma sensação de limpeza, de pureza e de tranquilidade.

Há um espaço grande que dá uma sensação de conforto e tranquilidade. Acontece em câmara lenta, o que dá uma sensação de tranquilidade. Expressa Maria Rosa, 50 anos.

Karina, 19 anos, aponta:

O ritmo do comercial é calmo, dá uma sensação de leveza e de calma. Há uma harmonia entre as imagens.

Jaqueline, 38 anos, observa:

Um branco mais denso chama a atenção para o comercial (...) e demonstra maior densidade, maior hidratação. Bem-estar.



Fig. 05 – A presença da família no Comercial do sabonete Palmolive – fotografia feita por Ana Cândida.

Ao utilizar as emoções e os sentimentos, algumas das participantes situam-se em outros processos de leitura de imagens, além da *descrição* e da *análise*. Pude verificar em suas falas alguns indícios do processo que Feldman (apud BARBOSA, 2005) denominou de *interpretação*, pois utilizaram palavras para descrever suas emoções e sensações diante do que viam. Esse fato fez-me deduzir, como fez esse autor, que as pessoas adotam mais de um processo durante uma mesma leitura.

Acredito que as emoções provocadas estavam relacionadas com as cores utilizadas no comercial, uma vez que essas associações são introjetadas desde a infância pela cultura em que estamos inseridos. Nas culturas ocidentais, geralmente associamos o branco à paz, o vermelho à ira ou à paixão e outras emoções também são associadas a outras cores. E essa reflexão encontra repercussão na obra de Parsons (1992) que a estende

para a compreensão das obras de arte, ao dizer que as pessoas “crescem de forma a entender objetos de arte de forma diferente, dependendo de sua cultura e, quando elas começam a entender as obras de arte, elas entendem aquilo que a sua cultura lhes deu para compreender”. (apud ROSSI, 2003, p. 22).

O segundo comercial apresentado foi do energético denominado Pharmaton. Um comercial com uma música agitada e com uma seqüência de ações que acontecem rapidamente. Os sujeitos da pesquisa iniciaram mencionando as pessoas e principalmente os objetos presentes no comercial. Sandra, 27 anos, assim se expressa:

Vejo um avião e um rapaz praticando esporte.



Fig. 06 – Comercial do energético Pharmaton - fotografia feita por Ana Cândida.

Maria Rosa, 50 anos, novamente traz muitos detalhes:

Vejo uma bicicleta, uma raquete de tênis, um casal almoçando, o chão de madeira, uma escada, o jornal, um rapaz correndo e flores.

Tem um suco de laranja. - disse Lethícia.

Tem flores no jantar. Flores vermelhas. Este Comercial usa cores fortes. - completou Iracilda.

Algumas interpretações são sugeridas: *É um pai de família. O rapaz está lendo, trabalhando.* Nesse momento, as participantes utilizam sua criatividade que se constrói a partir de sua experiência, pois não aparecem claramente essas idéias no comercial apresentado. Recriam a realidade, transformando-a. Acrescentam dados, aferem valores e conceitos, imaginam possibilidades, atribuem papéis e ações às personagens presentes além das explícitas.

Ao estabelecerem comparações entre os dois comerciais apresentados, apontam semelhanças, dizendo que os dois traziam a família.

É como se dissessem que fazem bem para as famílias, trazendo maior disposição se usados. - assinala Jaqueline, 38 anos.

Os dois transmitem bem-estar. Ambos fazem bem. - expressa Maria Rosa, 50 anos.

Quando lhes solicitei que observassem os espaços presentes nos dois comerciais, não acharam espaços vazios. O segundo comercial pareceu-lhes muito tumultuado, com muitas mudanças de espaços (cenários), *uma verdadeira poluição visual.* Karina tece alguns comentários:

É uma situação muito rápida, muito dinâmica. A música muda a toda hora e os quadros passam rapidamente.



Fig. 07- O jantar no comercial do Pharmaton - fotografia feita por Ana Candida.

Pergunto-lhes se percebem as diferenças que existem entre os dois comerciais.

Pontuam os contrastes percebidos ao dizerem que o segundo comercial tem cores mais brilhantes. E apesar do primeiro comercial não utilizar muitas cores o verde da embalagem do sabonete chamou-lhes a atenção. Lembrou-lhes a natureza. Disseram haver no segundo comercial maior movimento e maior rapidez na mudança de cenários. Sentem que é bem mais agitado, com um apelo para que as pessoas se tornem mais ativas, ao passo que o primeiro comercial possui um ritmo mais calmo, dando-nos uma sensação de leveza e tranquilidade.

A segunda propaganda cansa só de ver. Ela incentiva o uso do energético. - afirma Juliana.

Os movimentos acontecem de acordo com o produto. Possuem ritmos diferentes. São dois estilos para dois produtos diferentes. O energético é para quem é mais acelerado. - sugere Karina, 19 anos.

Senti uma sensação de relax no comercial da banheira e o inverso no outro comercial. - completa Lethícia. Maria Rosa ratifica esse parecer:

Uma propaganda relaxa e a outra agita.

Então lhes disse:

Vocês perceberam se esses comerciais têm algum sentido por detrás das imagens que exibem?

Lethícia sentiu que na propaganda de sabonete a mulher parecia realizada, satisfeita e tranqüila. Com a pele aveludada.

Através de suas falas e de suas reações, pude constatar que perceberam a intencionalidade presente nos comerciais apresentados. Falaram que os referidos anúncios induzem ao consumo dos produtos que veiculam por meio dos sentimentos que evocam, pois:

Você quer sentir o que as personagens sentem. A imaginação desperta a vontade. Lourice, 26 anos.

O sabonete parece melhorar quem o usa. - pontua Maria Rosa, 50 anos.

Gostei do banho com hidratante. Seria bom tomar banho numa banheira cheia de leite. - falou Iracilda.



Fig.08 – Comparando os comerciais – fotos de Ana Cândida.

A maioria demonstrou preferência pelo comercial de sabonete, dizendo que sentiam vontade de tomar um banho relaxante na banheira que viram e que, devido à correria que enfrentam diariamente, sentem necessidade de fechar a porta do banheiro e descansar por alguns minutos. Nesse momento, recorri a Housen (apud PILLAR, 2006) e percebi a presença de traços do primeiro estágio, que a autora chamou de estágio descritivo ou narrativo, ou do que considera como leitor descritivo, quando as alunas manifestaram impressionar-se com os temas trazidos pelos comerciais, remetendo por várias vezes às cores e formas manifestas, comportando-se como narradores de filmes e “(...) oscilando entre ser um observador, ou um participante (...)” (op.cit. p. 26) teceram correlações com suas experiências e acontecimentos de seu cotidiano. Em outros momentos apresentaram características do terceiro estágio, onde se situam os leitores do estágio classificativo, um estágio mais avançado que o citado anteriormente, quando o leitor dissimula suas “emoções e preferências, se mencionadas” emitindo algumas “explicações e justificações intelectualizadas.” (op. cit. p. 30). Para entender a obra, procuram informações na própria obra, relacionado-a com informações que já possui em seu repertório anterior. Tentam decifrar mensagens escondidas com o intuito de analisar corretamente o trabalho, dentro de seu contexto histórico e/ou estético. Os

sentimentos de prazer e satisfação compreendidos no quarto estágio, que a autora chamou de interpretativo, são expressos em vários momentos com verbos ativos.

A interpretação é baseada tanto nas informações presentes na própria imagem, como também na intuição e numa memória carregada de afetos (...) É a qualidade expressiva da obra que engaja as emoções. A análise rigorosa não é totalmente rejeitada, mas é posta a serviço de um encontro emocional entre obra e leitor. (op.cit. p. 31).

Assim, novamente pude constatar a utilização de vários estágios na leitura de uma mesma integrante do grupo de estudo durante apenas uma sessão de leitura de imagens, o que corrobora as hipóteses dos estudiosos do assunto quando cogitam essa possibilidade.

Outra constatação para a qual quero chamar a atenção é que o fator idade mais avançada não é o suficiente para chegar-se a um desenvolvimento estético que garanta o emprego de características de estágios mais avançados durante a leitura de imagens, uma vez que alunos mais jovens também podem realizar uma leitura que percorre vários estágios de desenvolvimento, indo dos mais simples aos mais elaborados, como podemos observar nos relatos anteriores feitos por Karina de 19 anos.

O facto de ter vinte ou quarenta anos não garante, por si só, a capacidade de compreender a arte nos termos do quarto ou do quinto estágio. Para que tal aconteça é preciso que tenhamos tido alguma experiência no domínio da arte, uma experiência no decurso da qual nos tenhamos esforçado por compreender diferentes gêneros de quadros. Isto implica em uma certa idade, mas também, necessariamente, o contacto com a pintura, a par de um esforço sério e persistente de compreensão. (PARSONS, 1992, p. 28).

Notei a presença de um crescente esforço das minhas alunas para realizarem da melhor forma possível as leituras que aqui reproduzo. Esse esforço resultou num progressivo aperfeiçoamento de seus olhares, dentro de um processo construtivo, que foi permeado por avanços e retrocessos e pelo prazer e principalmente pela dedicação constante de todas as participantes, sem a qual não teríamos chegado

aos resultados que estou apresentando. Então acho pertinente, neste momento, citar Dewey (1979), na sua propositura de que em toda experiência há certo grau de sofrimento, e sem ele não existe crescimento.

3.2.2 Leitura de fotografias artísticas

A partir da invenção da máquina fotográfica, em 1839, “a fotografia veio realizar um velho sonho da humanidade de fixar e gravar com objetividade as imagens de nossa percepção visual”. (BRILL, 1988, p. 93). Muitas mudanças no universo da arte ocorreram depois desse acontecimento, e muitas polêmicas foram geradas quanto à validade da fotografia enquanto produção artística que persiste até hoje.

Apesar de registrar a realidade com alguma perfeição, a fotografia o faz de forma parcial, reduzindo-a ao foco de quem seleciona o que irá ser fotografado. Outras vezes capta objetos que não tencionávamos captar ou omite outros que pretendíamos ressaltar. A criatividade de quem trabalha com a fotografia, apesar dessas limitações, faz dele um farejador de cenários e de fatos significativos para a sociedade em que vive. Ao focar suas lentes com um olhar investigativo, consegue “enxergar uma riqueza de relações, semelhanças e oposições escondidas na aparente insignificância das coisas materiais mais corriqueiras”. (JUNQUEIRA, apud ANDRADE, 2002, p. 32). O fato de o fotógrafo registrar cenas e documentar fatos importantes não impede que ele traga em seu bojo provocações de natureza estética, porque ao selecionar o objeto com o qual pretende trabalhar, recria-o.

A intenção do fotógrafo, a tecnologia que emprega, seus desejos, sua forma de ser, estão presentes em sua produção, fazendo dele um autor. (ALVES, 2001). A fotografia, então, pode ser considerada uma linguagem singular, que além de transmitir informações, pode gerar várias interpretações nas pessoas que entram em contato com ela. E, ao eliciar emoções e reflexões, pode levar o leitor a uma fruição que somente a arte provoca.

Foi pensando na fotografia como criação artística que achei importante trazer para a leitura de meus alunos as fotografias produzidas por dois fotógrafos diferentes: Ronaldo Dias de Andrade e Sebastião Salgado. Essa escolha demandou longas horas de pesquisa pela internet, onde julguei ter fácil acesso às fotografias

diversificadas quanto ao conteúdo que traziam, assim como a forma com que disponibilizavam suas formas e cores. Essa demora deveu-se ao fato de procurar fotos que contrastassem com as fotos de Sebastião Salgado, de quem o trabalho eu já conhecia e achei que seriam provocadoras por tratarem de assuntos polêmicos como a pobreza e a exclusão social. Após muita procura, encontrei as fotos de Ronaldo Dias de Andrade que, ao trazer estampados recortes da natureza em várias dimensões e cores, oferecia o contraste procurado. Apresentei as fotos em transparências, uma a uma, e depois as três em conjunto para que estabelecessem comparações.

A primeira fotografia que apresentei foi: O Crepúsculo das Araucárias de Ronaldo Dias de Andrade, que por possuir cores e imagem definidas, facilitaria às discentes a localização do motivo. Julguei que a intensidade das cores e a clareza das formas fariam com que elas julgassem a foto como bela, por acreditar que abarcava os padrões estéticos que possuíam para considerá-la como tal. E foi o que aconteceu no final do encontro. Quando apresentei as três fotos juntas, pedi que indicassem de quais das três fotografias apresentadas gostaram mais, a maioria das participantes da pesquisa optou pela mesma foto, qual seja, O Crepúsculo das Araucárias.

No início da sessão novamente descreveram o que viam por minha sugestão.

Maria Rosa assim descreve a cena:

Vejo árvores com copas bem altas, outras mais baixas, muita plantação rasteira. São pequenas as árvores que estão no fundo.

Parece o amanhecer. - reflete Lourice.

Sandra Karine e Jaqueline entenderam assemelhar-se mais ao pôr do sol por ser vermelho.



Fig.09 - O crepúsculo das Araucárias - Cópia de Fotografia de Ronaldo Dias de Andrade. Fonte: <http://www.viacores.com/contato.htm.6k>

A segunda imagem que lhes mostrei foi: Pedra no Meio do Caminho, que não deixa nítida a imagem da pedra envolta na água, foi escolhida porque poderia sugerir uma grande variedade de interpretações.

Apesar de aparentarem estar mais à vontade para se expressarem nessa segunda sessão, as reações apresentadas oscilaram entre dúvida e inquietação. Surgiram muitas questões, queriam saber do que se tratava. Se era uma impressão digital, um vulcão que mudou de cor, um animal defeituoso sem um pé, o rosto de uma mulher com cabelos esvoaçantes ou uma pedra com espuma batendo e com musgos em volta. Queriam encontrar uma resposta única que deduziam ser a mais correta. E, ao fazerem essas questões, estabeleceram um diálogo com a obra. Procuravam compreender o que viam, dizendo: O que é isto? E assim tentavam atribuir-lhe significados, buscando algo que lhes fizesse sentido. Nesse momento, abria-se a uma gama enorme de possibilidades de interpretações. Expliquei a elas então que

ao atribuir significados a algo, cada um de nós chega a resultados diferentes, porque somos diferentes. O que nos faz diferentes são nossas experiências passadas e o que esperamos do mundo, selecionando, muitas vezes inconscientemente, o que para nós é importante. Então seria natural se cada um interpretasse uma imagem à sua maneira.

A segunda foto é confusa. Cada um vê uma coisa diferente. - comenta Lethícia.

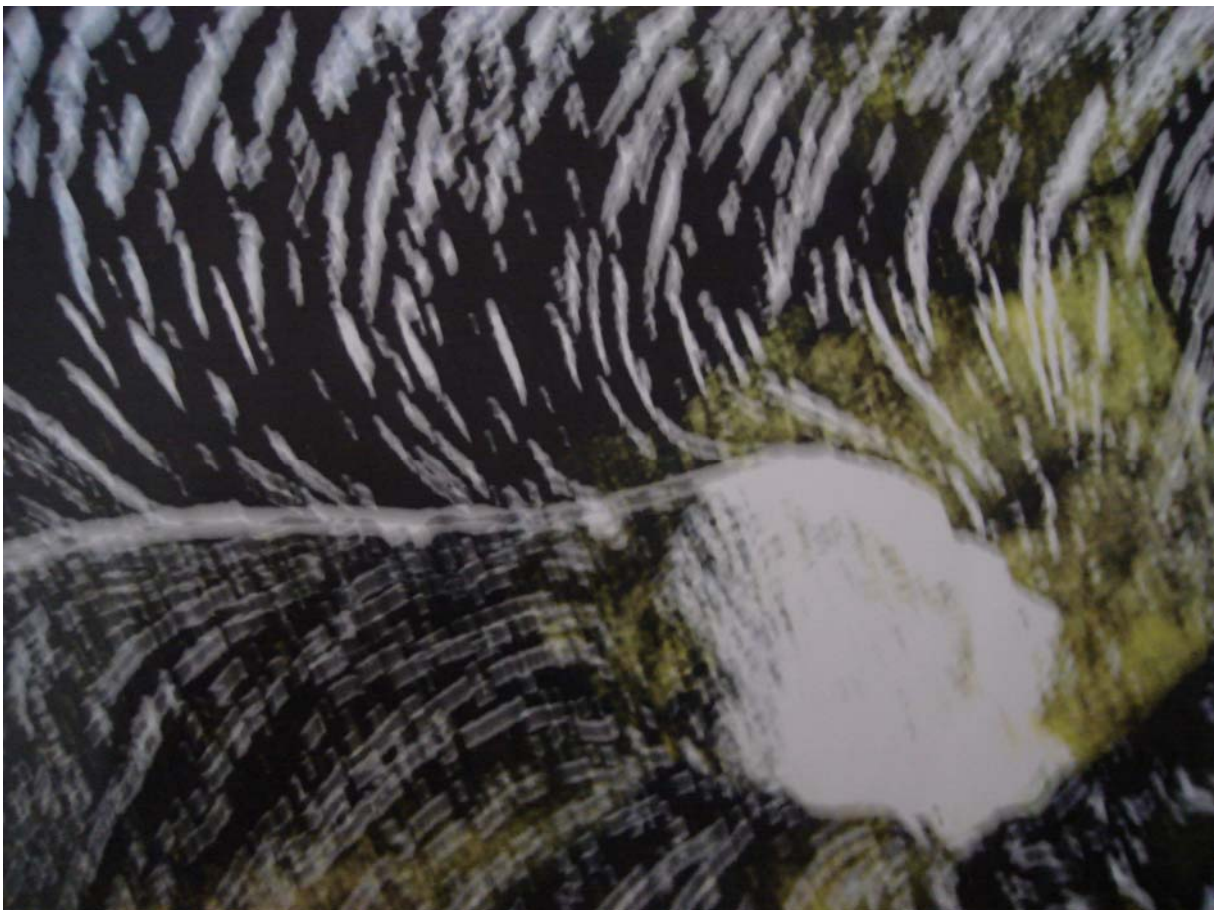


Fig. 10 - Pedra no meio do caminho - Cópia de Fotografia de Ronaldo Dias de Andrade. Fonte: <http://www.viacores.com/contato.htm.6k>

Barthes (1984), em sua obra, traz as duas dimensões que acredita possuir a fotografia, que pode ser um registro objetivo dos fatos, um registro realista que possui valor documental, mas que também pode ir, além disso, uma vez que a intervenção pessoal, subjetiva do observador faz com que ele tente captar sua essência ao permitir que seus sentimentos permeiem suas reflexões.

Dialogando com os ensinamentos de Barthes (1984), reafirmei meu desejo de fazer com que as alunas participantes da pesquisa tivessem a oportunidade de expressar suas idéias, sem a preocupação em se manterem somente dentro do que consideravam como racional, mas que, ao exporem também suas emoções, pudessem traduzir sua experiência particular.

Ao apresentar a fotografia de Sebastião Salgado intitulada: Pobres Trabalhadores reagiram com certo estranhamento, possivelmente por se tratar de uma imagem diferente daquelas com que estavam acostumadas a ter contato. É uma foto em preto e branco que retrata a pobreza. Diziam sentir-se constrangidas diante da imagem, porque trazia a diferença social, o que lhes inquietava. Lethícia sugeriu que pensassem no porquê dessa inquietação. Deduziu que tal sentimento tinha origem no fato de pensarem estar longe das pessoas que apresentavam aquele nível de pobreza, e que ao verem a foto, lembraram que as pessoas faziam parte do seu cotidiano. Maria Rosa disse que sua inquietação acontecia em razão de:

Saber da mistura do poder aquisitivo. O nível e a diferença social no país.

Lourice citou o desemprego como causa desse desnível social.

São pés envelhecidos. - comenta Jaqueline.

São pés cansados, com sandália. – Maria Rosa acrescentou.

Jaqueline achou serem pés de trabalhadores rurais, Lourice pensou serem pés de moradores de rua, enquanto Lethícia disse serem pés machucados, que

demonstravam o sofrimento e a desigualdade social. Maria Rosa reparou na falta de asseio que apresentavam.

Em seguida, comentaram ser a imagem de pés esquerdos, sendo um pé de cada pessoa. Lethícia aponta para os pés no quadro, dizendo:

Este é o pé esquerdo, os outros são direitos.

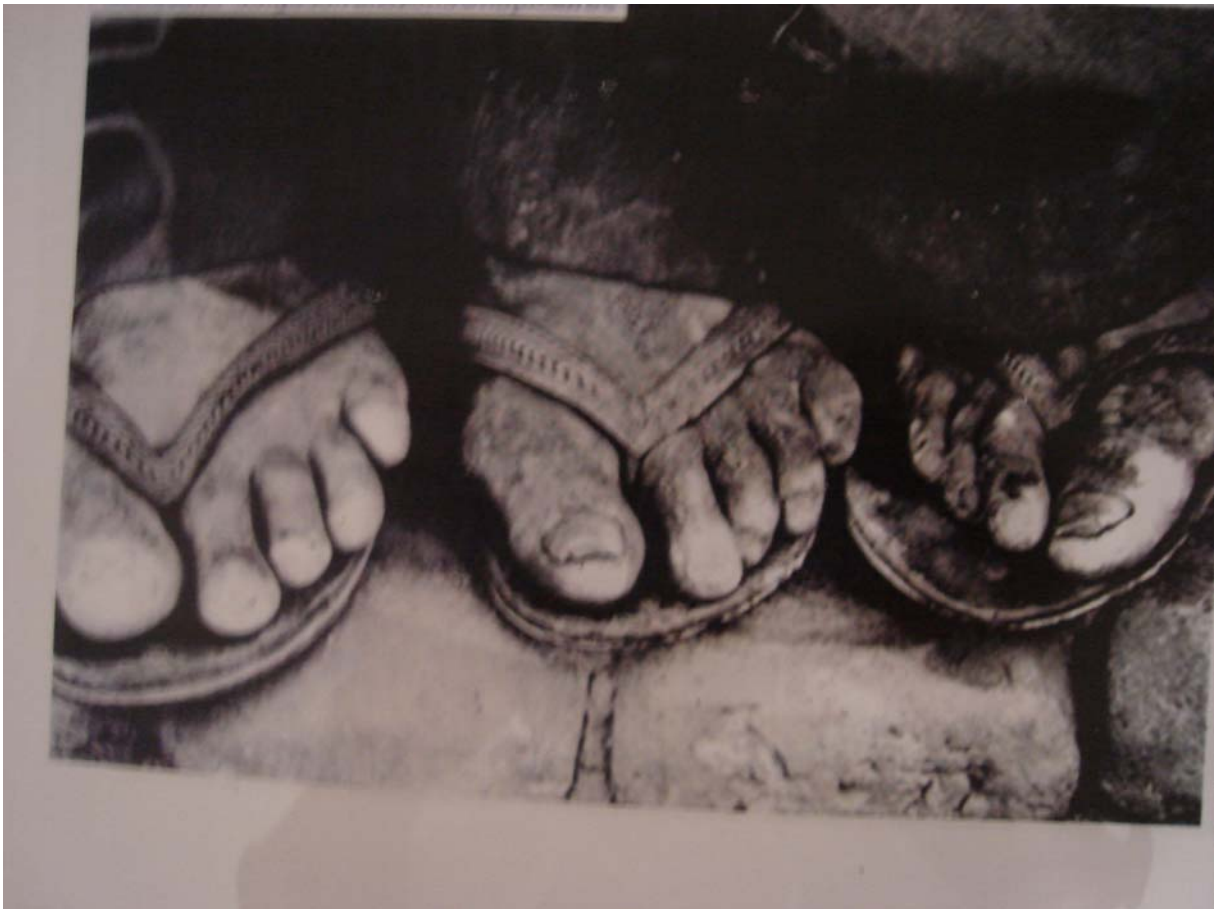


Fig. 11 – Pobres trabalhadores – Cópia de fotografia de Sebastião Salgado. Fonte: <http://www.unicef.org.salgado>

Concordaram em dizer que encontram diariamente pés semelhantes nas ruas em que circulam, e declararam que em sua casa não vêem esse cenário por possuírem boas condições de higiene.

São pessoas humildes, sofridas, talvez até excluídas da sociedade. São pedintes, não sei...
- diz Maria Rosa.

A preocupação com as pessoas humildes, sofridas e até excluídas da sociedade foi também expressa por Juliana que manifestou estar chocada mais com o conteúdo das imagens do que pelas cores.

Reafirmo então a necessidade de um trabalho de formação com essas futuras educadoras que provavelmente terão contato com pessoas de várias classes sociais e da sua importância dentro do processo de construção do saber que pode transformar essa situação que tanto as inquieta. É hora então de retomar Paulo Freire que, na sua luta pelos oprimidos, escreveu: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (FREIRE, 1987, p.58).

Ter esperança não significa somente inquietar-se, mas partir para um processo de busca de uma:

(...) libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica em ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (op. cit. p.67).

Assim a educação bancária, onde só o professor é detentor do saber que deposita em seus alunos, que o recebem passivamente, não faz parte das concepções de ensino de pessoas sensíveis como essas com as quais tive contato e que manifestaram sua indignação diante de situações resultantes da opressão a que estão sujeitos os indivíduos em situação de miséria. A tomada de consciência de tal fato gerou uma inquietação que a meu ver as impulsiona em direção à construção de uma práxis que pode fazê-las importantes na reconstrução do mundo, ou seja, em educadoras que podem fazer a diferença.

Algumas das participantes categorizaram a fotografia como feia ou desagradável, por retratar aspectos negativos da realidade, como a pobreza. Segundo Parsons: “Custa-nos muito mais lidar emocionalmente com figuras desagradáveis, e muitas vezes evitamos fazê-lo”. (1992, p.79).

Os participantes demonstraram ter consciência de seus sentimentos, o que para o autor já faz parte do segundo estágio de desenvolvimento estético, bem mais elaborado do que o estágio anterior, pois já atribuem esses sentimentos ao que vêm com mais segurança, mas isto “não basta para fazer gostar do quadro ou aprovar seu tema”. (op. cit. p. 79).

4.2. 3 Observando rótulos de produtos alimentícios

A opção por trabalhar com a leitura de rótulos alimentícios norteou-se pela minha crença de que um trabalho com embalagens de produtos alimentícios como o que fez Hamilton (apud BARBOSA, 2005) pudesse estimular as observadoras a analisarem a gramática visual presente nesses veículos de comunicação, entre os quais: ponto, linha, cores, percepção e ilusão. Na medida em que minhas alunas analisavam esses elementos, a curiosidade foi aumentando, apesar da familiaridade que disseram possuir com eles. Descobriram, por meio desse contato mais atento, detalhes para os quais não voltavam sua atenção na atribulação do dia-a-dia. Durante essa sessão, percebi que já estabeleciam muitos diálogos entre si, uma vez que já haviam desenvolvido maior intimidade no decorrer das sessões anteriores. Essa maior interatividade foi importante, porque, a partir das trocas de idéias, foram ampliando suas possibilidades de respostas, tornado-as mais ricas em minúcias. E ao listarem os objetos que viam primeiro, na embalagem do salgadinho, faziam algumas interpretações, como as de Maria Rosa:

Vejo o verde. Verde é saúde. Todo papel é aproveitado, com muitas imagens. Bem distribuído, apetitoso e com muita informação. Poluição Visual.

Vejo a mesma coisa. - corrobora Lourice.

É bem colorido. Para chamar a atenção das crianças. - acrescenta Jaqueline.



Fig. 12 – Embalagem do Salgadinho Yoki – Fotografia de Ana Candida Magalhães

Lethícia diz:

O título é Yoki. É a marca do produto. Vejo a cebola e embaixo do salgadinho tem uma tampinha de garrafa. Tem algumas informações sobre o produto. É amarelo para chamar a atenção. Tem muita informação.

É sabor de cebola, na brasa, fincada no espeto. Cebola no espeto tem sabor diferente. - pontua Sandra.

É fonte de fibras. - proferem Jaqueline e Sandra ao mesmo tempo.

É calórico, tem doze gramas de calorias. - explicam Karina e Maria Rosa respectivamente.

As cores lembram a bandeira do Brasil. - verbaliza Lourice.

Senti que começavam a organizar suas idéias, estabelecendo relações entre o que viam e seus conhecimentos anteriores e entre uma embalagem e outra, e conseguiam falar sobre o que já sabiam a respeito das imagens que viam e tentavam descobrir o que não sabiam. Ao tomarem consciência das novas correlações que faziam, surgiam expressões de surpresa. Quando viram a embalagem do suco, diziam que as cores utilizadas, o verde e o azul eram para sugerir que o produto era leve e refrescante e o que confirmava essa hipótese era a presença do gelo na referida embalagem. Assim, percebiam aos poucos quais eram as funções da imagem nesse contexto.

A imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: desempenha papel de descoberta visual necessária a nossa atividade intelectual: o papel da imagem é permitir que essa relação seja aperfeiçoada e melhor dominada. (GOMBRICH,1995, p. 349).

Essa atitude exploratória frente aos objetos com os quais tiveram contato resultou na ampliação da quantidade de informações, para muitas das quais não estavam atentas. Esse aprimoramento do ato de observar que segue num crescendo contribuirá sem dúvida para a formação de um cidadão mais crítico que tem maior consciência da natureza daquilo que consome. Trata-se da leitura não só das imagens, mas da leitura de mundo, da qual nos falou Paulo Freire (2005).



Fig.13 – Fotografia das Embalagens do Atum Coqueiro e do Suco Clight – Fotografia de Ana Cândida.

Um clima descontraído reinava no ambiente, minhas alunas agora brincavam enquanto faziam sérias observações.

O desenho da fruta e a cor caracterizam seu sabor. É bonito. - expressa Lethícia.

Salgadinho engorda. Seu valor energético é de 154 calorias. O rótulo mostra o contrário pra você não sentir culpa. É verde para dar a noção de que é algo leve, magro. O vermelho e o amarelo são mais calóricos. - fala Maria rosa.

Está escrito que possui baixas calorias, mas equivale ao lanche do Mc Donald's. argumenta Sandra.

Prefiro o lanche do Mc. Donald's. - acrescenta Karina

Quem é ligth não compra essas coisas. - opina Maria Rosa.

Para Lourice, a embalagem de atum deixou claro que ele é light e em pedaços. Maria Rosa observa que a embalagem do suco tem uma folhinha de pêssigo de cor verde para dar a sensação de leveza.

Maria Rosa chamou a atenção para as informações que o rótulo exhibe, ou seja, para as informações que ela acha que todos os produtos deveriam ter: o carimbo do SIF, serviço de inspeção federal e até o telefone do SAC, serviço de atendimento ao consumidor, para reclamações. Comentou que os enlatados podem causar botulismo e que isso é muito perigoso; que seus ingredientes precisam ser fervidos em água, antes de serem digeridos.

Teceram, também, comentários sobre os movimentos que percebem nas embalagens. O movimento do gelo e do suco caindo no copo, respingando.

Depois começaram a trocar idéias a respeito dos produtos que viam e sobre outros produtos como: batatas fritas e refrigerantes e posicionaram-se em relação a seu consumo. Algumas consumiriam tudo sobre o que falaram apesar de saberem do alto teor de gordura presente em alguns dos alimentos que citaram. Apesar de terem saído um pouco da proposta, que era a leitura de imagens, achei essa interação

bastante produtiva, pois auxiliou-nos no desenvolvimento das próximas sessões. E, minha intenção era escutar as alunas, dando abertura às suas falas, às suas expressões e às suas diferenças. O respeito por suas opiniões e a aceitação dessas falas não impediram que eu expusesse também meus pontos de vista. Falei sobre a intencionalidade de quem produz essas embalagens. Concordaram, manifestando claramente a percepção dessa intencionalidade, que tem como objetivo, com recursos visuais atrativos, persuadir-nos das vantagens de consumir o produto oferecido. Lethícia expressa assim sua irritação:

Possuem propaganda para o consumo. É como dissessem: Compre! Consumam!

Possuem melhor aparência e mais atrativos para você comprar. - declara Maria Rosa.

Surgiram outros comentários em que pretendiam demonstrar que o consumo de algum produto gera a necessidade do consumo de outro e assim sucessivamente.

Você vai para a praia e lembra de comprar tudo isso. Atum, suco e salgadinho. 'Prá' comer com cerveja. Você precisa também comprar a cerveja. Veja a tampa dela na embalagem do salgadinho, que sugere sua compra. - esclarece Sandra.

4.2.4 Projeções de curtas-metragens

As curtas-metragens, assim como os comerciais, são suportes que diferem dos demais incluídos neste trabalho, por apresentarem suas imagens associadas a outros elementos que compõem a obra, como: som e movimento. As imagens dispostas numa sequência são apresentadas com a diferença de milésimos de segundo, nos dando a sensação de movimento. Durante a análise das imagens de uma curta-metragem, não podemos deixar de incluir os efeitos produzidos por seu movimento, bem como as sensações provocadas pelos sons a elas associados. Sua presença nesta pesquisa justifica-se pela proposta de apresentar imagens fixas e

móveis disponíveis em vários suportes, com o intuito de compreender como as alunas, sujeitos da pesquisa, fazem sua leitura e ao mesmo tempo de facilitar o seu contato com suportes de cuja existência não tinham conhecimento. Algumas das participantes da pesquisa nunca tiveram contato com curtas-metragens.



Fig.14 – Fotografia da Curta-Metragem Palíndromo – fonte:

<http://macmais1.terra.com.br/modules/secoes/ver.php?id=73&sec=5>

A escolha das curtas-metragens me fez percorrer espaços culturais e lojas de DVDs. Decidi usar a curta metragem intitulada *Palíndromo*, de Philippe Barcinski, que eu já conhecia anteriormente. A definição encontrada no dicionário de A. Buarque de Holanda Ferreira (1975, p.1021) foi: *Palíndromo*, diz-se da palavra ou frase que, lida da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda, tem o mesmo sentido. A curta-metragem com esse título foi construída a partir da idéia sugerida pela palavra, ou seja, as ações acontecem em ordem inversa: do fim para o começo. A primeira cena que apresenta é a cena final. A compreensão da obra não é difícil apesar dessa inversão. A utilização de *Palíndromo* foi por mim incluída por possuir essa

apresentação diferente e por tratar de um tema bastante polêmico: a angústia da personagem que perdera o emprego e a namorada e que recorre ao suicídio. A película consegue expressar claramente o estado emocional depressivo da personagem, impactando o leitor e provocando nele sentimentos de tristeza, por contaminação com a situação presenciada.

João e Bilu é o título da outra curta-metragem, de Kátia Lund, que apresentei às integrantes do grupo da pesquisa e que faz parte da coletânea “*Crianças Invisíveis*” que tem como objetivo retratar as dificuldades vividas por crianças do mundo todo. Essa foi a segunda escolha que fiz, por contrastar com a primeira, pelo fato de ser bastante colorida e dinâmica. Com essa dinamicidade e o intenso colorido, presumi que essa curta-metragem pudesse despertar sensações de alegria e de prazer, apesar da luta pela sobrevivência que travavam as crianças que protagonizam as cenas. Essas crianças enfrentam as mesmas dificuldades econômicas da maioria dos moradores da periferia das grandes cidades, porém não se deixam abater.

As duas curtas-metragens acontecem na cidade de São Paulo, possuidora de cenários que revelam os contrastes socioeconômicos de sua população, que são **expostos também** no segundo filme.

Apresentei por duas vezes cada obra, por solicitação das participantes da pesquisa e depois sugeri que refletissem sobre as temáticas apresentadas e sobre a forma como eram apresentadas.

Nesse encontro, as participantes não se detiveram somente na descrição dos elementos presentes nas duas obras apresentadas, como fizeram nas sessões anteriores. Logo identificaram o local onde acontecem os fatos relatados, bem como a diferença de nível social das personagens presentes em cada obra. Uma das características que sinalizou essa diferença é a roupa que as alunas categorizam como “social”, trajada pelo rapaz do primeiro filme. Avaliaram que os filmes possuíam temáticas diferentes, mas ambos retratavam a realidade.

Outras diferenças são estabelecidas:

No segundo filme, embora as crianças estejam num nível econômico inferior ao do personagem do primeiro filme, são criativas. O outro preso ao trabalho do escritório, que é só o que sabia fazer, desespera-se. - analisa Karina.

E acrescenta, demonstrando seu afeto: *as personagens do segundo filme têm muitas amizades e são muito fofinhas.*

Conseguem negociar o que vendem. Que lindinhos! - fala Juliana. *Só tinham um ao outro. Eram cúmplices.* - acrescenta.

Perceberam o movimento maior presente no filme *João e Bilu*. Esse movimento é acompanhado pelo ritmo do samba, que disseram ser o ritmo brasileiro. Já Palíndromo pareceu-lhes muito parado. Esse filme pareceu um pouco confuso para Sandra e Juliana disse que ficou tonta ao observá-lo, por ser o roteiro apresentado de trás para frente. Já Lourice achou que esse filme foi bem bolado. Maria Rosa apenas considera-o diferente.

Jaqueline disse ter visto a solidariedade, no segundo filme, quando as crianças ganham uma laranja na feira onde fazem carreto. Acredita que essa solidariedade é mais freqüente onde existe a pobreza, o que não vê no primeiro filme, no qual a personagem tem condições econômicas melhores. Para Karina, a situação de pobreza exige a solidariedade. Um diálogo é estabelecido a partir da discordância de Jaqueline que tenta provar que o personagem de *Palíndromo*, ao perder tudo, o emprego, a mulher e a roupa que joga fora quando vai cometer o suicídio, fica na mesma condição de miséria das personagens do outro filme.

Assim, algumas semelhanças foram pontuadas:

Nos dois filmes aparece a traição. No primeiro filme, os amigos sabiam que ele iria ser demitido e não lhe contaram; e no segundo filme, dois homens roubam o carrinho das crianças. - aponta Maria Rosa.



Fig.15 – Fotografia da Curta - Metragem João e Bilu – feita por Ana Candida

Avaliaram o cenário do primeiro filme como mais requintado por ser o centro de São Paulo, o que não acontece com o segundo filme que se passa na favela. Mas sua preferência foi por esse último, por gostarem da presença de crianças, de sua atmosfera agradável e de seu colorido. Para elas, as cores vivas são mais alegres.

O segundo é colorido, tem um toque de felicidade, alegria... Afirma Karina.

Não gostaram de Palíndromo, porque a personagem não sorria e não lhes pareceu perseverante. Deveria procurar outro emprego e não tentar o suicídio. Para Maria Rosa:

O depressivo é uma coisa horrível.

As expressões faciais das discentes participantes da pesquisa refletiam os sentimentos das personagens apresentadas, como pude perceber em seus rostos, sorrisos e gestos, como também em suas atitudes e comportamentos. Houve um aumento da subjetividade que é característica do segundo estágio, segundo Parsons (1992), pois no primeiro estágio, associamos “as cores com a beleza, mas não com sentimentos. No segundo estágio, já estabelecemos essa relação”. (p.79).

4.2.5 O contato com as obras de arte

Ao finalizarmos a disciplina do curso de mestrado, intitulada: Mediação – Arte / Público, apresentamos um trabalho que incluía a obra *Las Meninas* de Velásquez (1656). Como já iniciara esta pesquisa sobre a leitura de imagens, optei por utilizar a referida obra juntamente com uma releitura feita por Picasso (1957) numa sessão de leitura de imagens com meus alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia. Essas duas obras de arte são de épocas diferentes e, portanto, reportam-nos a movimentos artísticos também diferentes, auxiliando os leitores a buscarem a presença ou não de elementos semelhantes, facilitando uma análise comparativa.

A leitura dessas obras teve início em 2006 com a participação de quinze alunos, sendo catorze moças e um rapaz, do referido semestre. Coloquei as obras na tela do computador e solicitei que escrevessem tudo o que viam e sentiam diante de tais imagens.

Observei que 13 dos 15 participantes dessa sessão logo no início estabeleceram correlações entre as duas obras apresentadas, apontando *o mesmo número de personagens presentes nos quadros e a preocupação que eles parecem ter com a criança*. Eva - 32 anos.

A obra de Velásquez, para os relatores, apresenta mais vida, maior nitidez, clareza e cores alegres. Dos 15 alunos que fizeram essa leitura, 10 declararam, pelos motivos por eles expostos, preferirem essa obra.

A continuidade deste trabalho aconteceu com o grupo focal formado com minhas alunas do primeiro ano de Pedagogia, pois perdi o contato, no semestre seguinte,

com o grupo que citei acima. Mas essa primeira sessão foi de grande valia, pois percebi que poderia acrescentar mais dados sobre quem participaria das outras sessões, bem como auxiliar os próximos participantes com questões que poderiam provocar-lhes algumas interpretações.

Foi assim que iniciei a quinta sessão de leitura de imagens com o grupo focal, que pelo fato de ter participado de quatro sessões de leitura de imagens anteriormente, apresentou uma leitura mais elaborada, com maior número de detalhes e interpretações do que o grupo do terceiro semestre que participou de apenas uma sessão. E, ao mostrar-lhes as reproduções de tais obras impressas em papel, perguntei-lhes ao apresentar a obra de Velásquez:

O que vocês acham desta imagem?

Responderam com outras questões, as quais os outros participantes da pesquisa respondiam, estabelecendo diálogos.

É uma tela. Tem um pintor pintando e uma mulher posando para ele. Tem um cachorro. - descreve Lourice.

Possui várias obras ao fundo. - diz Iracilda.

E Maria Rosa acrescenta:

Embora esteja escuro, dá para perceber que são quadros! É escuro, sem flores, apagado, só tem obras de arte! Queria que tivesse móveis!

Lourice contesta:

O que você queria? É um atelier!

Estou também vendo uns quadros. - concorda Sandra.

Rosa e Jaqueline supõem que vêem uma porta.

Uma porta de estilo medieval. - diz Maria Rosa.

Jaqueline deduz que a cena acontece na Idade Média e Iracilda infere ser uma cidade antiga.

Lourice verbalizou que adora coisas antigas ao referir-se ao mobiliário presente no quadro. O local onde se desenrola a cena era para Maria Rosa e Jaqueline um mosteiro e para Lourice e Jaqueline:

Era o atelier onde o artista foi pintar um quadro.

Pude perceber que as alunas sinalizavam novas preocupações, interessando-se em aperfeiçoar progressivamente suas habilidades de leitura. Tentaram situar a obra dentro do seu tempo histórico ao falarem sobre o cenário retratado pela obra, dos trajes e dos penteados “de época”. Jaqueline considera que esses penteados são a “marca” de uma época, e tenta reproduzi-los, levantando seus cabelos e colocando-os na nuca. Para Lourice, estão presos. Iracilda percebe que são cachos. Para Maria Rosa:

(...) os cabelos de todas as meninas são iguais, e embora tenham comprimentos diferentes, possuem todos, uma risca no meio e são frisados, bem ao estilo da época. E, ao continuar sua descrição, diz que existe uma freira, nesta cena, que está lá para cuidar das meninas, pois antigamente as moças não saíam sozinhas. Isto acontecia porque naquela época ainda havia donzelas e que hoje elas não existem mais.



Fig. 16- Reprodução da obra “Las Meninas” de Velasquez – Óleo sobre tela: 3,18 x 2,76 metros – Museu do Prado – Espanha. Fonte: <http://www.google.com.br>

Lourice comenta que, na época, as moças não ficavam sozinhas perto de homens e que havia um homem na cena. Trazem neste momento os valores morais que julgam estarem presentes no século em que o quadro foi pintado.

Apesar de as obras de arte transcenderem ao período em que foram criadas, sendo apreciadas até muito tempo após sua criação, muitas vezes é necessário que a situemos dentro do contexto temporal de sua produção para que possamos explicá-las.

Comungo com o pensamento de Pareyson, quando relaciona a arte com a história:

Há aí uma correspondência entre determinadas formas de vida e determinados estilos: cada civilização tem sua arte, cada povo a sua poesia, cada época seu estilo. A obra de arte, como filha do seu tempo, e, portanto, como expressão da alma de um determinado povo ou de uma determinada época, pode ser considerada como *documento* de uma nação ou de uma idade: por um lado, para ser compreendida, ela exige ser colocada no seu tempo e interpretada à luz do espírito da época; por outro lado contribui para dar a conhecer sua época, em todas as suas manifestações espirituais, culturais, políticas, morais, religiosas, etc. (2001, p.125).

Nesse sentido, então, a contextualização da obra de arte pode facilitar a sua leitura, o que revela a complementaridade entre os objetivos definidos pela Proposta Triangular para o ensino das artes. O fazer artístico, a produção e a contextualização de obras de arte podem ser intercalados ou utilizados concomitantemente em uma única aula.

Neste trabalho de leitura de imagens, a contextualização das obras de arte foi feita de forma espontânea, sem a necessidade de sugestões de minha parte. E o diálogo continua numa tentativa de identificação também dos personagens:

Sandra diz ver três mulheres, sendo que o maior destaque é dado para a menininha loira, que é paparicada por todos.

Quem são essas pessoas? - pergunta Sandra.

Jaqueline afirma que são somente mulheres e depois de refletir percebe que existe também um homem no quadro, que Maria Rosa julga ser um artista. E pergunta:

Esses outros são anões?

Sandra fica na dúvida em definir se é um anão ou um velho que vê na cena e para Jaqueline, são todos crianças.

Naquela época não havia anões. - responde Lourice.

Tinha sim. - retruca Iracilda.

Tinha muito anãozinho antigamente. Vejo nos filmes. Tem uma anã sim, que arruma as meninas. - fala Maria Rosa.

Suas fisionomias são diferentes. São geneticamente diferentes. A mais bonitinha é a modelo que posa para o pintor. É uma princesinha. Essa outra também. - completa Maria Rosa, apontando para duas meninas presentes no quadro.

Disse apreciar o “estilo” do pintor, porque gosta de homem de bigode, lembra-lhe D. Quixote. Para Lourice, a cena lembra também D. Quixote e os três Mosqueteiros. Algumas alunas têm dúvidas se ele tem uma espada, e outras têm certeza que ele possui um pincel, pois é um pintor. A menina maior lembra Darthagnan! E, Maria Rosa, numa tentativa de identificar o pintor, interroga:

Será Leonardo da Vinci?

Informo-lhe ser Velásquez.

Outros personagens são associados à figura do pintor como: Dom Juan e o Zorro, e quando Jaqueline confessou adorar o Zorro, Maria Rosa disse-lhe:

Todo mundo adora um homem valente.

Estamos viajando e saindo do tema. - comentam Jaqueline e Maria Rosa.

Entendo que o fato de saírem do tema, acrescentando dados de outras obras, literárias no caso, demonstra a riqueza de seu repertório e também a construção do conhecimento que se estabeleceu a partir das relações que faziam entre esses dados. Essa construção compreende um processo criativo que, para Freud (1996), significa uma relação entre o consciente e os desejos do inconsciente. Para a Psicanálise, a impossibilidade de realização de todos os desejos participa de algum modo do processo criativo. O homem, como ser desejante, não renuncia ao desejo que experimentou, substituindo por outro desejo e utiliza o processo criativo para cobrir “essa falta”. A fantasia, então, cria elementos através dos quais podemos realizar nossos desejos. (OLIVEIRA apud VASCONCELOS, 2001). Ao substituírem a figura do artista pela figura de seus heróis dão vazão a suas fantasias e consequentemente à sua criatividade, que continua presente nas frases a seguir:

E o que o cachorro faz ali? - pergunta Jaqueline.

É um cachorro de raça da época. - responde Maria Rosa.

É um tipo de lobo! - arrisca Sandra, tentando identificar a raça do cachorro.

Lourice opina que o cachorro era um modelo também.

Vocês percebem algum movimento nesta cena? - perguntei.

A inércia apresentada pelos seus personagens é percebida pelos participantes que dizem que todos estão sentados, existe somente um personagem em pé.

O único movimento que vejo é o cavalheiro tentando sair da cena. Disse Maria Rosa.

Foucault (1988), em seu livro *As palavras e as coisas*, tece vários comentários sobre a obra de Velásquez: *Las Meninas*. O movimento feito pelo “cavalheiro” que foi indicado por Maria Rosa foi captado pelo crítico que, a esse propósito, declara:

(...) ninguém lhe presta atenção. Não se sabe donde vem, pode-se supor que, seguindo por incertos corredores, contornou a sala onde as personagens estão reunidas e onde trabalha o pintor; talvez estivesse, há pouco também ele à frente da cena, na região invisível que é contemplada por todos os olhares do quadro (...) surgiu de fora, no limiar da área representada. (op.cit.p. 26).

Supor que esse personagem pudesse já estar presente no quadro, em momentos antes de sua pintura, e que surgiu de fora da área apresentada faz parte das primeiras interpretações que Foucault fez a respeito do movimento sugerido pelo personagem. Todavia, mais adiante, o autor acrescenta outra possibilidade de entendimento e diz: “Com o pé sobre o degrau e o corpo inteiramente de perfil, o visitante ambíguo entra e sai ao mesmo tempo, num balancear imóvel”. (op.cit. p. 26). O personagem é ambíguo, pois não sabemos de quem se trata e seu movimento também o é, por gerar uma duplicidade de entendimentos. As relações entre a linguagem e a pintura são complexas, pelo fato de a pintura muitas vezes trazer o invisível ao deduzirmos as ações que teriam acontecido antes e depois da cena representada pelos artistas. Segundo Foucault:

Não que a palavra seja imperfeita e esteja em face do invisível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões das sintaxes definem. (...) Mas, se se quiser manter a porta aberta, a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo de uma e de outro, é preciso (...) meter-se no infinito da tarefa. É, talvez, por intermédio dessa linguagem nebulosa, anônima, sempre meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco acenderá suas luzes. (op.cit. p.25)

Não existem, dentro do repertório lingüístico, palavras que possam traduzir com exatidão todos os pensamentos que nos ocorrem e os sentimentos que nos acontecem. Muitas vezes, precisamos de recursos de linguagem, como a metáfora, para podermos aproximar nossa expressão verbal do que pensamos ou sentimos; outras vezes precisamos deixar de lado a coerência do discurso, fazendo-o confuso e repetitivo e deixar fluírem as idéias sem o exercício da censura, para que possamos comunicar, através das palavras, os sentidos que atribuímos a determinadas obras de arte. Outras vezes, ao mudarmos nossa posição física diante de um quadro, ao atentarmos para detalhes que não nos foram perceptíveis no primeiro contato que fizemos com ele, indubitavelmente, acrescentamos-lhe atributos que contribuem para a criação de novos sentidos. Sendo assim:

(...) não há interpretação definitiva nem processo de interpretação que, alguma vez, possa dizer-se verdadeiramente acabado; a série de revelações nunca está fechada, e toda proposta de interpretação é passível de revisão, integração e aprofundamento, e há sempre alguma nova circunstância que a desmente, ou limita, ou corrige: cada vez que se relê uma obra, o processo de interpretação que se mantinha fechado reabre-se, e tudo é recolocado em questão;

mesmo aquilo que se conservou da primeira interpretação é profundamente mudado, acolhido por um novo contexto e integrado por novas descobertas. Por outro lado, as interpretações são muitas, tantas quantas pessoas que se aproximam de uma determinada obra, e até mais se pensarmos nas mudanças a que, no curso de sua vida, uma pessoa é levada, sob o estímulo de novas circunstâncias e de novos pontos de vista: não é sem razão que, quando se fala de matéria interpretável, pensa-se logo no dito “cada cabeça uma sentença”³, já que a interpretação é, geralmente, qualificada pelo possessivo, “minha, tua, sua interpretação”, sempre personalíssima, por isso múltipla, ou melhor, infinita. (PAREYSON, 2001, p.224)

Neste trabalho, utilizo as expressões atribuir sentido e interpretar com o mesmo significado, pois encontrei no dicionário de Buarque de Holanda Ferreira as seguintes explicações: “Interpretar é: ajuizar a intenção, o sentido de(...)”; e ajuizar é o mesmo que “formar juízo ou conceito acerca de (...)”. (1975, p.777). Portanto, entendo que interpretar é o mesmo que atribuir sentidos, e como Pareyson (2001), acredito na multiplicidade de interpretações que os sujeitos fazem frente a uma obra de arte ou que um mesmo sujeito pode fazer da mesma obra em diferentes momentos.

As releituras das obras de arte realizadas por outros artistas e não pelo seu autor original, são muitas vezes resultados da interpretação de obras anteriores e, para podermos entender o que é releitura, precisamos nos voltar aos propósitos de seus autores durante sua criação.

Na releitura há uma transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (PILLAR, 2006, p.18).

³ Tradução de Ana Cândida.

Releitura não é uma cópia do objeto ou da obra com os quais entramos em contato. Ela pressupõe a reconstrução ou recriação do discurso ou da imagem em outros contextos, atribuindo-lhes novos significados, explica a autora. É o resultado do entendimento dos outros e não do artista cuja obra nos serve para a releitura e que geralmente vem impregnado da crítica de quem a executa.

E foi pensando em oferecer às participantes do grupo focal a oportunidade de entrarem em contato com as releituras de obras de arte, que recorri novamente a Picasso na sua releitura da obra de Velásquez, pois já haviam tido contato anteriormente com o autor de *Las meninas*. Na obra de Picasso, podemos perceber que ele introduz novos elementos e despreza outros, dando um novo sentido à obra de Velásquez. A produção de Picasso diferencia-se daquela, por utilizar linhas e formas geométricas em alguns de seus trabalhos. E é a partir das formas que identifica na obra apresentada, que Maria Rosa reconhece seu autor, admirada:

É um Picasso! Olhem os quadrados!

A segunda obra é mais moderna. - ajuíza Lourice. Ao olhar para a obra de Picasso, percebe que os traços presentes diferenciavam-se dos traços da obra anterior, que já indicara como sendo mais antiga.

Continuam apontando as diferenças: *o cachorro é de outra raça* (Lourice), *a menina está de costas* (Iracilda) e *a luminosidade do segundo quadro é maior* (Jaqueline).

A segunda obra, para eles, não possui os espaços em branco, o que vêem mais na primeira obra. *As cores são diferentes, as técnicas, os espaços...* (Maria Rosa)

Devido à claridade do sol, a cena feita por Picasso parece acontecer de dia, enquanto a de Velásquez parece acontecer à noite. No segundo quadro mostrado podemos ver as janelas, que estão abertas. - disse Iracilda.



Fig. 17 - Reprodução da obra Las meninas de Picasso - óleo sobre tela 1,94x 2,60 metros- museu Picasso- Barcelona-Espanha.

Fonte: <http://www.terra.es/persona/asg/00003/picasso/Picasso/meninas.html>

Lourice discorda, porque considera que a outra cena também acontece de dia. Devo lembrar que Lourice diz gostar do primeiro quadro, porque gosta de coisas antigas e que isso pode ter influências no seu olhar quando descreve os quadros. Jaqueline diz que a cena da primeira obra parece acontecer em um porão e que a claridade da segunda obra parece maior.

Ao tentarem identificar o local onde transcorre a cena, pensam em um laboratório de um cientista e em uma garagem. Iracilda vai acrescentando alguns detalhes para facilitar suas colegas nessa identificação:

Parece um monte de sucatas! Tem uma tela, uma escada, um homem no fundo. Este homem tem uma capa: ele vai voar! (Iracilda).

Maria Rosa, também na tentativa de identificar a cena, indaga a suas colegas se repararam que nesse quadro há um cachorro também, embora seja de outra raça e esteja em outra posição. Sandra e Jaqueline admiradas anuem e dizem ser *o mesmo quadro feito em outra época, por artistas diferentes, com técnicas diferentes*.

Todavia, Lourice discorda, dizendo:

Não vejo o homem pintando no quadro de Picasso.

Iracilda acha que:

O primeiro é a realidade e o segundo quadro é só um desenho. Nesse último, até o lustre é diferente. Parece uma rede de basquete!

Ao chamar a atenção das outras participantes, Maria Rosa demonstrou que ao ampliar sua percepção voltada para a análise das duas obras de arte, pôde também agregar valor à ampliação da percepção de suas colegas. Jaqueline manifesta sua surpresa ao constatar que a temática trazida pelas duas obras era a mesma:

Agora dá pra ter uma idéia legal, olhando para as duas obras! Legal depois que a Rosa percebeu que retratavam o mesmo assunto. Foi ela quem percebeu!

Tem a ver com a percepção. - diz Iracilda. - Relaciona-se com o que aprendemos em Psicologia.

Qual das duas vocês gostaram mais? - perguntei-lhes.

Sandra e Jaqueline manifestaram gostar mais da obra de Picasso, porque para elas, a obra de Velásquez cheira a mofo. Porém, as demais participantes apreciaram mais a primeira, por gostarem de coisas mais definidas, o que acontece, segundo elas, no quadro de Velásquez.

Maria Rosa estabelece uma correlação:

O sentido é o seguinte: tanto faz a técnica, pois com elas podemos retratar coisas de formas diferentes. Independente da época e do estilo.

O interesse despertado e a participação durante essa última sessão foram mais intensos e o número de estudantes que falaram foi maior. Cada um queria citar um grande número de detalhes. Falavam também sobre os possíveis significados, apesar de dizerem que as obras possuíam alguns significados que não conheciam, principalmente com relação à obra de Picasso, porque muitos desconheciam sua produção. Mas ponderei que isso não deve ser um obstáculo, pois podemos procurar informações em alguns livros que falem sobre essas obras, como também com estudiosos do tema, para que nos auxiliem na leitura, uma vez que nossa percepção e nossos conhecimentos prévios podem não ser suficientes. A idéia era instigar minhas alunas a aguçarem a curiosidade de seu olhar, característica de quem anseia por saber, e que isso resultasse em uma busca pelo conhecimento que pudesse satisfazer e realimentar essa curiosidade, num movimento crescente.

A mediação realizada por mim e por outras participantes da pesquisa, uma iniciativa que ainda desconhecíamos, ao servir-nos como uma estratégia, auxiliou-nos no direcionamento do olhar e provocou-nos um avanço, que resultou na ampliação da quantidade e da qualidade das interpretações das imagens com as quais tivemos contato, bem como uma forma diferente de compreendê-las e de compreender o mundo. A participação voluntária no processo de pesquisa auxiliou-nos nesse avanço, pois a maioria externou suas impressões impregnadas por valores pessoais. Algumas analisaram as imagens pelo próprio prisma, mediadas pelas participantes do grupo, mas concorreram para que as demais pudessem aumentar seu repertório. Outras se destacaram do grupo, tendo uma visão crítica e uma participação mais

produtiva. A insegurança apresentada por muitas alunas, nas primeiras sessões, foi aos poucos diminuindo e, ao final, todas tomaram parte no processo de leitura, o que resultou em maior entendimento do material apresentado e em maior criatividade, o que podemos notar nos relatos das participantes e que se sintetizam na fala de Maria Rosa (APÊNDICE I) ao manifestar-se sobre seu envolvimento na pesquisa e o progresso que obteve no seu decurso:

Foi um trabalho interessante, tivemos a oportunidade de analisar: fotos, rótulos, propagandas de uma forma bem livre. Digo livre porque pudemos expor nosso ponto de vista pessoal e ouvindo umas às outras observamos que é possível vermos determinada figura ou foto por prismas diferentes. Exemplo: uma pedra significou um peixe para mim, uma folha para outra e assim sucessivamente. Aprendi a analisar e visualizar melhor as coisas ou objetos. E ganhei muito mais quando pude detectar a mensagem da foto e da propaganda, até mesmo dos rótulos dos alimentos a nós apresentados. Senti-me gratificada com esse trabalho e se possível, gostaria de poder participar novamente, em conjunto com a professora Ana Candida.



Fig. 18 - Penúltimas palavras - Lourice, Jaqueline e Juliana – da esquerda para a direita - fotografia feita por Ana Candida.

Penúltimas Palavras...

Onde há vida, há inacabamento.
(FREIRE, 2004, p.50).

Falo em penúltimas palavras, primeiro pelo sentimento do inacabado que está presente em mim. Falo em inacabado, também porque as perguntas que não querem calar e que já citei anteriormente e outras que surgem a cada momento durante o meu caminhar de educadora e pesquisadora, permanecem permeando minhas leituras e releituras do mundo. E ainda, ser humano que sou, sei como os demais, que sou incompleta e esta incompletude "(...) que reconhece a si mesma implica necessariamente na inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca". (op. cit. p. 55). Então, ao falar em penúltimas palavras, aceitei as reflexões de Paulo Freire, sobretudo por acreditar que muito ainda resta para ser dito, por mim e por quem mais se aproximar das questões aqui tratadas.

Descrever em poucas palavras todas as sensações, emoções e as reflexões que perpassaram o meu caminhar durante o mestrado e que alteraram minha maneira de ver o mundo tornou-se um ato impossível. Decidi então trazer, nesta pesquisa, a parte de uma história que acredito não terminar aqui. Esta história foi tecida a partir de fatos que ocorreram dentro de espaços educativos, culturais e a partir das falas dos sujeitos envolvidos neste processo que foram modificando-se durante a construção, trazendo novos e mais aperfeiçoados instrumentos como questionários, e relatos pessoais, que os auxiliaram na descrição e interpretação das imagens com as quais tiveram contato.

A apresentação de várias imagens, com as quais dialogaram em vários suportes, resultou em inúmeras leituras que os conduziram à construção do conhecimento onde todos os participantes puderam expressar suas reflexões e seus desejos e, a partir da aceitação do outro e do respeito mútuo, puderam sentir-se como sujeitos desta história, onde todas as contribuições tiveram a mesma importância. Esse fazer coletivo dos sujeitos é imprescindível, pois sem isso não acontece a educação. E, foi inspirada em Paulo Freire que priorizei a dialogicidade, dando a essas pessoas, com quem convivi durante dois anos, a oportunidade de trazerem suas falas, uma vez que dificilmente encontram oportunidades para pronunciarem

seu mundo. Pois acredito, como esse mestre, que: “Não é do silêncio que os homens se fazem, mas da palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987). E, ainda:

(...) dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-las para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O “diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. (op.cit. p. 78).

Acolho também o pensar de Vygotsky (1986), que como Freire, assinala a importância das relações humanas na construção dos homens enquanto seres sociais. Para o autor, ao conviver com seus grupos, o sujeito da aprendizagem, além de aprender com os outros, colabora com eles na construção de linguagens, de valores e do próprio conhecimento. Entre os resultados que obtive aqui, posso citar a produção de novas expressões plenas de significados, que meus alunos construíram a partir de seus conhecimentos anteriores. Usamos as palavras para denominar as coisas, mas o sentido que lhes damos podem mudar. Larrosa falou-nos acreditar no poder das palavras, e que também as palavras podem fazer coisas conosco, “dando sentido ao que somos e ao que nos acontece”. (2004, p.152).

Assim, as imagens foram estimulando as palavras, que iam “brotando” enquanto meus alunos organizavam as idéias que faziam parte de seus espaços de vida. As palavras traziam outras palavras, que por vezes faziam-lhes sentido por estarem relacionadas aos espaços conhecidos por eles. Outras vezes provocaram perplexidade e incerteza, que é fundante na educação, pois acredito que o conhecimento se constrói a partir das dúvidas; sendo que a preocupação com respostas definitivas ficou de lado, dando espaço à inquietude que gerou novas reflexões, cada vez mais elaboradas, embora o objetivo inicial da pesquisa fosse somente procurar entender como meus alunos faziam a leitura de imagens em diversos suportes. Pensar em ouvir esses sujeitos, ao invés de categorizá-los, foi de suma importância para que esse crescimento fosse possível num lugar em que a vida, a educação e a arte estiveram presentes e puderam propiciar experiências estéticas significativas. Para Dewey (1980), como vimos no capítulo I, a vida e a

educação não acontecem separadamente e, no meu entendimento, a arte também faz parte delas.

Neste contexto, as resistências iniciais foram diminuindo e deram lugar ao conhecimento da possibilidade de utilização de uma linguagem, que não a oral ou escrita, ou seja, a linguagem visual com a qual tinham pouca familiaridade. A escrita naquele espaço foi utilizada somente com o intuito de registrar esses momentos, para que as pessoas que se interessam pelo tema pudessem tomar conhecimento do trabalho de pesquisa que foi desenvolvido.

Na esperança de que esse interesse se concretize na construção de novas pesquisas e experiências, deixo mais uma frase de Paulo Freire, quando demarcou que não devemos:

(...) pensar que a educação não pode tudo, alguma coisa de fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. É isto que reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (2004, p.112).

E foi acreditando na mudança que os educadores podem fazer e aceitando as mudanças que ocorreram com os leitores desta pesquisa, ao se perceberem seres capazes de melhorar sua vida e a vida dos que os cercam, através da educação e da arte, que espero que o façam, pois este, para mim é o grande objetivo da educação.

E para finalizar, já sentindo saudades dos momentos vividos e das pessoas que generosamente dedicaram parte de seu tempo a esta pesquisa, aproveito para trazer as imagens de algumas das protagonistas desta história, o que faço ao iniciar estas reflexões, bem como para dar voz a uma de suas participantes, Jaqueline (APÊNDICE E), que pôde gratificar-me ao indicar suas mudanças:

Esse trabalho me ajudou a desenvolver um olhar crítico. (...) Hoje não considero que esteja apenas vendo imagens, filmes, comerciais, etc. Vejo, sobretudo a mensagem que é repassada através desses meios de comunicação visual, pois eles têm como objetivo nos levar às reações mais diversas. Percebi no restante do grupo que a partir dessa experiência, passamos a ter um relacionamento melhor e isso enriqueceu a todos nós. Agradeço por ter tido essa oportunidade e espero poder participar de outros projetos.

Referências

ALVES, Nilda (org). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980, reimpressão 2002.

ANDRADE, Rosane de. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: Estação Liberdade, EDUC, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte e educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C /Arte, 2000.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A imagem do Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOAVENTURA, Edivaldo. *Como Ordenar as idéias*. São Paulo: Ática, 2004.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. *Lei 5692 de 11/08/1971 publicada em DOU em 12/08/71*.

BRASIL. *Parecer 540/77 de 10 de fevereiro de 1977 do CFE*.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em outubro de 1988 e publicada em D.O.U. em 05.10.88.

BRASIL. *Lei 9394*, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (publicada no D.O.U. de 23/12/96).

BRASIL. *Resolução da Câmara de Educação Básica 02/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (publicada em D.O.U. em 15.02.98).

BRASIL. *Parecer CEB/CNE 04/98* – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Aprovado em 29/01/98 e homologado em 27/03/96 (publicado no D.O.U. de 03/03/98).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRILL, Alice. *Da arte e da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Schwarz, 2004.

CHRISTOV, Luiza Helena & MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de (orgs.) *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas: Papirus, 2001.

DEWEY, John. _____. *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

_____. *Vida e Educação*. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Tendo uma experiência*. In coleção. Os pensadores, volume Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FAVORITO, Mario Orlando. *O desafio para o educador em arte frente ao poder persuasivo das imagens*. 14 de jun. De 2005, in: Revista @rte-Educação- site.

FOUCAULT, Michael. *As palavras e as coisas*. Lisboa: edições 70, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMBRICH, E.H. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio e Janeiro: Imago, 1976.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

KOGAN, Jacobo. *El Lenguage del Arte: Ppsicologia, e Sociologia del Arte*. Buenos Ayres: Paidós, 1965.

LAGARDE, Georges de. "*Lideé de representation*". 1937. International Committee of the Historical Sciences Bulletin 9 (December).

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, L. Costa. *Teoria da Cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MACLUHAN, Herbert M. *Os meios de comunicação com extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio*. São Paulo: Schwarcz, 2001.

MARTINS, Miriam C; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do Ensino da Arte: a Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Miriam C. (org) *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005. MASON, Rachel. *Por uma educação multicultural*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARTINS, Miriam Celeste (org). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: UNESP, 2005.

METZ, Christian (org). *Análise das Imagens*. Petrópolis: Vozes, 1973.

NORMAS para Publicações da ABNT 2002.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000) - avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PEDROSA, Mario e ARANTES, Otília (orgs). *Forma e percepção estética: textos escolhidos II*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SALOMON, Décio V. *Como fazer uma monografia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacke, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 20ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TANDY, Michel. *O professor e as Imagens*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix e Editora da USP, 1976.

VASCONCELOS, Mario Sérgio (org). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VASSIRER, Ernest. *Linguagem e Mito: uma contribuição aos problemas dos nomes dos deuses*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar*. Distrito Federal: Universidade de São Francisco.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (a).

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (b).

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre a Arte e a Ciência*. Col. Polêmicas de nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 1998.

Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado

BRAGATO, Solange. *A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2005.

CECCON, Milca Vasni. *Ler, Dizer, Produzir sentido: jovens adultos construindo significados diante da leitura de imagens*. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2006.

DOMINGUES, Cláudio Moreno. *O Olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação em sala de aula de história*. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2006.

FREITAS, Joselaine Borgo Fernandes de. *Um estudo de caso com adolescentes: revelando a vida e construindo a arte*. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2006.

RITCHER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SOGABE, Milton. *Imagem y Material*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC SP, 1990.

SOUSA, Márcia Maria de. *Leitura de imagens na sala de aula: relação entre saberes, práticas do professor de arte e grupos de estudo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

Sites consultados

http://www.arteducação.pro.br/artigos/index_artigo.asp/artigo_id-5 acesso em 20 de abr. de 2006.

<http://www.terra.es/persona/asg00003/picasso/meninas.html>- acesso em 22 de out.de 06.

<http://www.viacores.com/contato.htm>.6k - acesso em 02 de out. de 2006.

<http://www.uniceg.org.salgado>- acesso em 02 de out. de 2006.

<http://www.google.com.br> – imagens acesso em 02 de out. de 2006.

<http://www.see.rj.gov.br/coie/assuntos%20diversos/ementa.pdf> acesso em 20 de jan. de 2007.

<http://macmais1.terra.com.br/modules/secoes/ver.php?id=73&sec=5> acesso em 02.02.2008.

<http://www.revistacinetica.com.br>- acesso em 07.02.2008.

<http://www.planalto.gov/ccivil/LEIS/L.9394.htm> acesso em 07.02.2008.

APÊNDICE A

Autorização da Universidade Guarulhos Para a Realização da Pesquisa

Olá Ana, acho que a realização da pesquisa é importante não apenas para você, mas também para os alunos. Em breve eles deverão ter mais contato com a pesquisa no desenvolvimento do curso e creio que seu trabalho será também uma fonte de estímulo para eles em relação à produção do conhecimento.

Deste modo, não se trata tanto de uma autorização, mas de um agradecimento por envolvê-los na atividade.

Desejo um bom trabalho.

Nelson.

>From: ana candida magalhães <anacandidamagalhaes@hotmail.com>

>To: nelson87@hotmail.com

>CC: anacandidamagalhaes@hotmail.com

>Subject: autorização

>Date: Tue, 07 Jun 2005 19:14:01 -0300

>

>Caro professor

>Conforme combinado, envio em anexo, carta de solicitação para realizar
>pesquisa na área de educação, com alunos da Pedagogia - São Paulo.

>Grata.

>Ana Cândida.

>

>

APÊNDICE B

Autorização da Neil's Pictures para a utilização da fotografia de Sebastião Salgado

Re: imagens

De: **neil@nbpictures** (neil@nbpictures.com)

Enviada: sexta-feira, 6 de outubro de 2006 11:46:29

Para: ana candida magalhães (anacandidamagalhaes@hotmail.com)

If you are make a few copies for academic study that is okay. It is only if you were to publish the work in a magazine or book or on the internet that copyright clearance would be required.

Regards,

Neil B

APÊNDICE C

Autorização para a utilização das fotografias de Ronaldo Dias Andrade

Re: fotos

De: **Ronaldo** (randrade@ciasc.gov.br)
Enviada: segunda-feira, 2 de outubro de 2006 18:16:36
Para: ana candida magalhães (anacandidamagalhaes@hotmail.com)

Ana:

Fico muito feliz de saber que minhas fotos podem ajudar no trabalho de outra pessoa.

Não sei se resolução que está no site é suficiente. Caso queira a foto com uma maior definição posso enviá-la.

Vá firme

Um abraço

Ronaldo

----- Original Message -----

From: "ana candida magalhães" <anacandidamagalhaes@hotmail.com>
To: <randrade@ciasc.sc.gov.br>
Sent: Monday, October 02, 2006 11:48 AM
Subject: fotos

> Caro Ronaldo
> Sou mestranda de Artes Visuais da Unesp e intenciono usar suas fotos:
> crepusculo da Araucaria e uma pedra no meio do caminho, em Aulas de
> Psicologia da Faculdade de Pedagogia da Universidade Guarulhos, de onde
> sou professora.
> Gostaria de receber sua autorização, pois esta pesquisa fará parte do meu
> trabalho de dissertação sobre a leitura de imagens
> Grata Ana Candida
>
>
> Chegou o Windows Live Spaces com rede social. Confira
> <http://spaces.live.com/>
>

APÊNDICE D

Relato de Sandra Correa de Medeiros.

04 * 04 * 04 TURMA DA
Mônica
MAURICIO

Sandra Correa Medeiros

Minha experiência com o grupo de pesquisa foi bastante produtiva pois além de se trabalhar em conjunto e melhorar o convívio em sala de aula passei a observar mais as coisas ao meu redor. Ser mais crítica e não aceitar tudo como os outros propunham.



APÊNDICE E

Relato de Jaqueline Faria.

Jaqueline Faria

04 * 04 * 2007



Através do grupo de Pesquisa, acredito que pude exercitar um lado mais crítico sobre assuntos que até aquele momento passaram pelos meus olhos, sem que eu tivesse de fato uma opinião reflexiva.

Esse trabalho me ajudou a desenvolver um olhar crítico, aprendi a expor meus sentimentos diante de situações novas.

Agora não considero que esteja apenas vendo vídeos, filmes, comerciais etc.

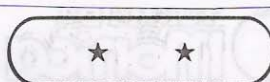
Agora vejo tudo a mensagem que é repassada através desses meios de comunicação visual, pois eles tem como objetivo nos levar a reações das mais diversas.

Percebi no restante do grupo que a partir dessa experiência, podemos o ter um relacionamento melhor e isso enriqueceu a todos nós.

Agradeço por ter tido essa oportunidade e espero poder participar de outros projetos.

APÊNDICE F

Relato de Juliana M. M. Bicca.

TURMA DA
Mônica
MURILLO

Juliana M. M. Bicca

Com o trabalho percebi que as imagens sempre tem algo a mais a nos dizer do que simplesmente o comercial, a foto, a embalagem.

As perguntas foram nos conduzindo a: um pensamento a um pensar diferente do que fazia anteriormente.

Percebi que com o passar das aplicações das questões eu e até o próprio grupo passou a ter um olhar mais observador e crítico do que das 1^{as} imagens.

Foi muito bom ver que nem sempre observávamos as mesmas coisas e os olhares diferentes e opiniões expressadas nos fizeram crescer e refletir sobre tudo o que vemos.

APÊNDICE G

Relato de Karina Beraldo.

Karina Beraldo

Grupo de Pesquisa

Participar deste grupo foi muito benéfico, principalmente na fase de leitura de imagens, pois me mostrou o quanto nos somos influenciados pelo aquilo que vemos, e me mostrou também que temos a oportunidade de enxergar uma mesma coisa de várias maneiras.

O documentário crianças invisíveis também foi algo que mexeu muito comigo. Gostei foi mais uma experiência agradável.

APÊNDICE H

Relato de Lourice Carvalho.

Lourice Carvalho

/ /

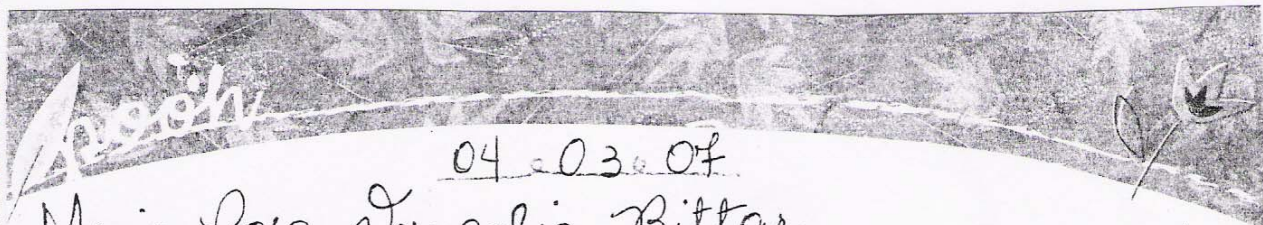
Grupo de pesquisa.

Na minha opinião foi interessante porque vimos diferentes pontos de vista, opiniões diversas.

Foi interessante porque podemos comparar uma imagem com a outra totalmente oposta, encontramos numa simples imagem um texto visual cheio de detalhes, estudar o material fez nos compreender o porquê das cores, o que passa as cores, o que quer dizer.

APÊNDICE I

Relato de Maria Rosa V. Bittar.



04.03.07
 Maria Rosa Temaglia Bittar.
 Pedagogia 2º Semestre.

Trabalho Grupo de Pesquisa.

Foi um trabalho interessante, tivemos a oportunidade de analisar: fotos, rótulos, propagandas de uma forma bem livre.

Digo livre porque; pudemos expor nosso ponto de vista pessoal e ouvindo umas às outras observamos que é possível vermos determinada figura ou fotos por prismas diferentes.

Ex:- Uma pedra significou um peixe para mim, uma folha para a outra e assim sucessivamente.

Aprendi a analisar e visualizar melhor as coisas ou objetos. E ganhei muito mais q^{do} pude detectar a mensagem da foto e da propaganda, até mesmo dos rótulos dos alimentos a nós apresentados.

Me senti gratificada com esse trabalho e ~~se~~ se possível poder participar novamente. e conjunto com a Prof^a Ana Cândida.

APÊNDICE J

Autorizações de Iracilda S. Souza e de Sandra C. Medeiros

DECLARAÇÃO

Eu Iracilda Salviano de Souza aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto comprometo-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Nome do aluno/ Assinatura

Iracilda S. de Souza

DECLARAÇÃO

Eu Sandra Correa Medeiros aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto compro meto-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Nome do aluno/ Assinatura

Sandra Correa Medeiros
Paoletti

APÊNDICE K

Autorizações de Karina R. Baerlato e de Lethícia M. J. Magno.

DECLARAÇÃO

Eu Karina Rodrigues Baerlato aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto comprometo-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Karina Rodrigues Baerlato
Nome do aluno/ Assinatura

DECLARAÇÃO

Eu Lethícia Mariane Jacob Magno aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto compro meto-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Lethícia Mariane Jacob Magno
Nome do aluno/ Assinatura

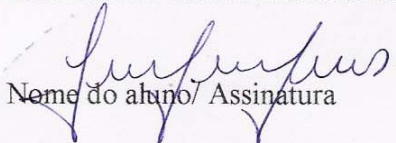
APÊNDICE L

Autorizações de Jaqueline F. Faria e de Juliana M.M. Bicca.

DECLARAÇÃO

Eu JAQUELINE FLORES DE FARIA aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto compro meto-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

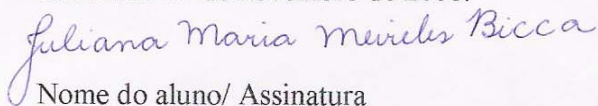
São Paulo 09 de novembro de 2006.

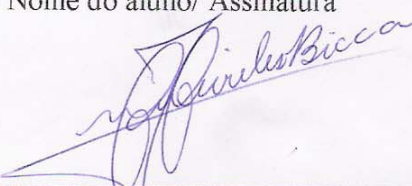

Nome do aluno/ Assinatura

DECLARAÇÃO

Eu Juliana M^a Mirelis Bicca aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto compro meto-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.


Nome do aluno/ Assinatura



APÊNDICE M

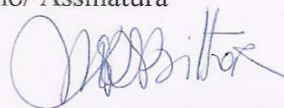
Autorizações de Maria Rosa V. Bittar e de Lourice da C. carvalho.

DECLARAÇÃO

Eu Maria Rosa Temaglia Bittar aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto comprometo-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Nome do aluno/ Assinatura

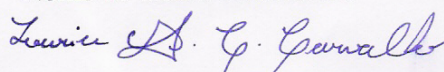


DECLARAÇÃO

Eu Lourice da C. Carvalho aluno(a) do primeiro semestre/ primeiro ano de Pedagogia da Universidade Guarulhos, declaro para os devidos fins que optei espontaneamente por participar do grupo de pesquisa sobre leitura de imagens, coordenado pela professora Ana Candida Paoletti Magalhães, cujos resultados irão compor sua dissertação de mestrado. Para tanto comprometo-me a cumprir os horários por nós previamente acordados, bem como autorizo a divulgação dos dados obtidos e das imagens resultantes deste trabalho.

São Paulo 09 de novembro de 2006.

Nome do aluno/ Assinatura



APÊNDICE N

Questionário

Nome.....

Data de nascimento.....sexo.....

1º ano 1º semestre de Pedagogia.

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas).

O que é arte para você?

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Qual atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro)
(fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo você pratica?.....

Você trabalha na área da Educação? Infantil, Ensino Fundamental, outro nível de ensino ou
outro trabalho? Qual?.....

Há quanto tempo?.....

Você fez outra faculdade? Qual?.....

Fez outros cursos? Quais?.....

Vai ao teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Vai à galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca). (às vezes) (sempre)
(raramente) (nunca).

Você assiste a comerciais de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas?

(às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Questões para quem trabalha na área da educação:

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Se você utiliza artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)?

Se a utiliza pouco explique quais as dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura.....

APÊNDICE O - Respostas de Juliana M. M. Bicca.

Nome Juliana M. M. Bicca Data de Nascimento 28/8/76 sexo F
 1º ano / 1º semestre - Magia Juliana M. M. Bicca.

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você? Arte é uma forma de texto onde se expressa ideias, sentimentos, lembranças

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo? 12 ?

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual?.....

Há quanto tempo? 5 anos

Você fez outra faculdade? Qual?..... Você fez outros cursos? Quais? Artesanato, pintura com aquarela, inglês, computação
Administração de Empresas - UNIP

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)? Visual / De artistas brasileiros

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) -

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) -

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) -

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas?—
 (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Juliana M. M. Bicca

APÊNDICE P - Respostas de Lethícia M.J. Magno.

Nome Lethícia M.J. Magno Data de Nascimento 09/08/86 sexo F
 1º ano / 1º semestre – Pedagogia

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você?

É a vida. Um estilo de vida

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é... desenho

Há quanto tempo? 4 anos

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? Sim. Infantil

Há quanto tempo?

12 anos

Você fez outra faculdade? Qual? não Você fez outros cursos? Quais? Sim. Magistério CEFAM

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)? desenho

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Lethícia M.J. Magno

APÊNDICE Q - Respostas de Karina R. Beraldo.

Nome Karina Rêrigues Beraldo Data de Nascimento 11/07/1977 sexo F
 1 ano 7 meses 1 semana 1 dia 1 hora 1 minuto 1 segundo R. Beraldo

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você? É toda linguagem, que expresse sentimentos, visuais, opiniões e definições do ser humano, do que o cerca e de sua vida
 Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....
 Há quanto tempo? 5 anos

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual?.....
Infantil

Há quanto tempo? 6 meses

Você fez outra faculdade? Qual?..... Você fez outros cursos? Quais?.....
nao

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)?

Artes Plásticas, tinta, colagem

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) +

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) +

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) +

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? +
 (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Karina Rêrigues Beraldo

APÊNDICE R - Respostas de Lourice Carvalho.

Nome Lourice Carvalho Data de Nascimento 10/02/82 Sexo F
1º ano / 1º semestre - Pedagogia

131

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você?

Arte para mim é aquilo que tem um conteúdo histórico e se expressa com sentimentos.

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo?.....

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? ensino fundamental

Há quanto tempo? 1 ano

Você fez outra faculdade? Qual?..... Você fez outros cursos? Quais? francês, inglês

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)? português

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) X —

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Lourice Carvalho

APÊNDICE S - Respostas de Iracilda S. de Souza.

Nome Iracilda S. de Souza Data de Nascimento 02/01/68 sexo F
 1º ano / 1º semestre – Pedagogia

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você?

inspiração, desejo de aprofundar o conhecimento.

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo? dez anos.

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? não

Há quanto tempo?

Você fez outra faculdade? Qual? Sim..... Você fez outros cursos? Quais? Ex- contábil e 1 ano de letras.

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)?

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

☒ Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

☒ Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

☒ Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Iracilda Salvianno de Souza.

APÊNDICE T - Respostas de Maria Rosa Bittar.

Nome Maria Rosa Bittar Data de Nascimento 03/01/56 sexo Fem
1º ano / 1º semestre - Pedagogia

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você? A mais bela forma de se expressar; um sentimento nobre, sensível e emocional. É a linguagem da alma.
Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é... piano
Há quanto tempo? 30 anos

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? Sim
Educação ensino fundamental ciclo I
Há quanto tempo? 28 anos

Você fez outra faculdade? Qual? nao Você fez outros cursos? Quais? Magistério e Piano clássico.
outros cursos: Alfabetização de adultos
Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)? nao uso artes e muito raro. nao me e dada essa oportunidade

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho? Na aula no sistema público, existe outra professora p/a as aulas de artes.

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas?

(às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) — meus alunos tem essa especialidade daí aproveito p/a admirar o trabalho deles que e bastante interessante e belo.

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Quando fica explícita a mensagem, o sentimento e a emoção: capto melhor o trabalho.
Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: M. Rosa Bittar

APÊNDICE U - Respostas de Sandra C. Medeiros.

Nome Sandra C. Medeiros Data de Nascimento 24/06/79 sexo F
 1º ano / 1º semestre – Pedagogia

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

134

O que é arte para você? é uma forma de se expressar.

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) ~~(sempre)~~ (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) ~~(artesanato)~~ (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo? 2 anos

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? advocacia

Há quanto tempo? 3 anos

Você fez outra faculdade? Qual? não Você fez outros cursos? Quais? não

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? ~~(às vezes)~~ (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)?

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? ~~(às vezes)~~ (sempre) (raramente) (nunca)

Vai ao cinema? ~~(às vezes)~~ (sempre) (raramente) (nunca)

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) ~~(raramente)~~ (nunca)

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) ~~(sempre)~~ (raramente) (nunca)

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? (às vezes) (sempre) (raramente) ~~(nunca)~~

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? ~~(às vezes)~~ (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: [Assinatura]

APÊNDICE V - Respostas de Jaqueline F. Faria.

Nome JAQUELINE FLORES DE FARIA Data de Nascimento 31-10-68 sexo F
1º ano / 1º semestre - Pedagogia

Responda as questões abaixo:

(quando encontrar alternativas entre parênteses grife apenas uma delas)

O que é arte para você? Tudo que se pode criar.

Você pratica alguma atividade artística? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Qual a atividade que você pratica? (toca um instrumento) (pinta) (artesanato) (teatro) (fotografia artística) (cinema) (dança) (outra). Se for outra escreva qual é.....

Há quanto tempo? 2a

Você trabalha com Educação? Infantil, Ensino Fundamental ou outro nível ou outro trabalho? Qual? tele

marketing
Há quanto tempo?

6 anos
Você fez outra faculdade? Qual?..... Você fez outros cursos? Quais?.....

Você utiliza arte em sala de aula? Com que frequência? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Se você utiliza a artes, qual (quais) a linguagem (linguagens) mais utilizada (s)?

Se a utiliza pouco explique quais dificuldades que encontra para realizar este trabalho?

Como você utiliza imagens em seu trabalho? (como ilustração de um texto) (como possibilidade de cópia ou reprodução) (como uma linguagem) (formas geométricas) (desenho livre) (desenho mimeografado)

Vai teatro? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Vai ao cinema? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Vai a galeria de artes? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Você assiste comercial de televisão? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca) —

Você aprecia fotografias artísticas? Com que frequência tem contato com elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca)

Caso você tenha contato com algumas dessas atividades artísticas, responda se consegue entender facilmente as mensagens veiculadas por elas? (às vezes) (sempre) (raramente) (nunca).

Autorizo a divulgação dos dados da pesquisa, bem como das imagens geradas por ela.

Assinatura: Jaqueline F. Faria

APÊNDICE X – Roteiro para a leitura de imagens.

Olhar sob vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-las, livre das amarras do certo e do errado.

Nome..... data.....

Comecem listando as coisas que vocês vêem primeiro, depois as que estão mais no fundo.

Como os artistas arranjaram as sombras, as formas e os espaços? Existe algum espaço totalmente vazio?

As cores são importantes nestes trabalhos? Onde vocês encontram cores mais brilhantes?

Que elementos e objetos são usados como motivos nestes trabalhos?

Vocês percebem algum ritmo ou movimento nestas obras? Qual delas apresenta maior movimento?

O que acontece em cada uma delas?

O que os artistas estão tentando dizer?

Vocês gostam dos assuntos que elas tratam?

De qual mais gostaram? Por quê?

Vocês pensam que elas têm algum sentido por trás do que vemos?

Vocês conseguem fazer correlações com seu espaço doméstico?