



PROPOSTAS *metodológicas* **do ensino da** **ARTE 2**

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa
Moema Martins Rebouças

Universidade Federal do Espírito Santo
Secretaria de Ensino a Distância

Artes Visuais
Licenciatura

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Abraham Weintraub

Diretoria de Educação a Distância**DED/CAPE/MEC**

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO****Reitor**

Reinaldo Centoducatte

Secretária de Ensino a Distância – SEAD

Maria José Campos Rodrigues

Diretor Acadêmico – SEAD

Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenadora UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

Coordenador Adjunto UAB da UFES

Júlio Francelino Ferreira Filho

Diretor do Centro de Artes (CAR)

Paulo Sérgio de Paula Vargas

Coordenador do Curso de Graduação**Licenciatura em Artes Visuais – EAD/UFES**

Erick Orloski

Revisor de Conteúdo

Maria Regina Rodrigues

Larissa Fabrício Zanin

Revisor de Linguagem

Júlio Francelino Ferreira Filho

Designer Educacional

Juliana de Souza Silva Almonfrey

Design Gráfico

Laboratório de Design Instrucional – SEAD

SEAD

Av. Fernando Ferrari, nº 514

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória – ES

(27) 4009-2208

Laboratório de Design Instrucional (LDI)**Gerência**

Coordenação:

Hugo Cristo

José Otávio Lobo Name

Letícia Pedruzzi Fonseca

Equipe:

Giulliano Kenzo Costa Pereira

Patrícia Campos Lima

Verônica Salvador Vieira

Fabiana Firme

Luiza Avelar

Diagramação

Coordenação:

Heliana Pacheco

Thaís André Imbroisi

Equipe:

Ivanise Borges

Kathellen Matos

Ilustração

Coordenação:

Priscilla Garone

Equipe:

Luis Emanuel Rosa Valadão

Paulo Caldas

Ramon Wadry

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C788p Corassa, Maria Auxiliadora de Carvalho, 1959-
Propostas metodológicas de ensino da arte 2 [recurso eletrônico] /
Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Moema Martins Rebouças. - Dados
eletrônicos. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de
Ensino a Distância, 2019.
68 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-417-8

Também publicado em formato impresso.

Modo de acesso: <Disponível no ambiente virtual de aprendizagem –
Plataforma Moodle>

1. Arte - Estudo e ensino - História. 2. Ensino - Metodologia. 3. Arte
moderna. I. Rebouças, Moema Lúcia Martins, 1957-. II. Título.

CDU: 7:37.0

Elaborado por Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

Clique nas marcas abaixo para acessar os sites das instituições:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Ensino a Distância

PROPOSTAS
metodológicas
do ensino da
— ARTE 2 —

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa
Moema Martins Rebouças

UFES – Vitória
2019

Atenção

ESTE ARQUIVO É UM PDF INTERATIVO: no rodapé de todas as páginas você encontra botões para navegar entre as páginas, voltar ao Sumário ou pular entre capítulos.

Além disso, você pode encontrar diferentes tipos de interatividade ao longo do livro, tais como imagens com possibilidade de *zoom* para visualização dos detalhes, *links* que te levam à materiais complementares e áudios que te ensinam a pronúncia de certas palavras ou nomes próprios. Fique atento aos seguintes botões:



ZOOM

Sobre algumas imagens, clique na lupa para visualizar a imagem ampliada.



FECHAR ZOOM

Após dar zoom nas imagens, para voltar à página normal, clique no "x" do lado superior direito da página.



PLAY

Dentro do texto, quando disponível, clique no *play* para ouvir a pronúncia de certas palavras.



LINK EXTERNO

Clique sobre o botão para ser redirecionado aos material complementares disponíveis na *web*.

Para conseguir utilizar todas essas interatividades, sugerimos que leia esse arquivo no programa *Adobe Acrobat Reader DC*, disponível para *download* no link <https://get.adobe.com/br/reader/>.

Evite ler esse material no seu navegador de Internet. Instale o programa sugerido no seu computador e **boa leitura!**

DEPOIS DA SUA LEITURA, ficaríamos felizes com o seu retorno sobre a qualidade desse material. Reporte algum erro ou dificuldade que teve em sua utilização, ou mesmo nos dê um elogio!

Vá para nosso *questionário* clicando sobre essa frase.



Laboratório
de Design Instrucional

Sumário

<i>Apresentação</i>	7
<i>Unidade 1</i>	
<i>1 Reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	9
De Educador Para educador	12
Referências	12
<i>Unidade 2</i>	
<i>2 Metodologias do Ensino da Arte</i>	14
<i>2.1 Abordagem Triangular</i>	14
2.1.1 Apreciação Estética	16
2.1.2 Contextualização da obra de arte	21
2.1.3 Fazer artístico	24
<i>2.2 Arte na educação nos museus: da teoria à pesquisa</i>	25
<i>2.2.1 A Teoria do desenvolvimento estético cognitivo</i>	27
De Educador para Educador	33
Referências	34

Unidade 3

3 A educação da arte e a semiótica como fundamentação

3.1 arte br: uma metodologia. 37

3.1.1 Arte, Cultura e Educação: alguns pressupostos 38

3.2 Um currículo de Arte 48

3.2.1 Uma proposta feita para as Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo 49

3.2.2 Práticas orientam outras práticas 49

3.2.3 Princípios metodológicos 51

3.3 Uma fundamentação na “Leitura de textos visuais na escola” 53

Chave de Palavras 63

De Educador para Educador 65

Referências 66

Sobre as autoras 68

Apresentação

Dando continuidade ao conteúdo do material que foi produzido para Propostas Metodológicas do Ensino da Arte I, inserimos e aprofundamos aqui o olhar sobre as metodologias que orientam a educação escolar da arte, a partir da década de 80 do século passado no Brasil. Elas são fruto de pesquisas realizadas em nosso país e em outros, apresentadas em publicações que utilizamos como referência e que têm contribuído na elaboração de documentos oficiais, como a concepção contemporânea da Arte presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que sinteticamente apresentamos aqui, e a Semiótica de linha francesa que fundamentou as propostas da Educação da Arte presente nas Diretrizes Curriculares do Estado do Espírito Santo e nas do Município da Serra.

Neste livro, encontram-se segmentos de vários referenciais teóricos, relacionados às teorias que influenciam o ensino aprendizagem da arte, a partir do que foi abordado no histórico desse ensino no Brasil. Os desafios a serem enfrentados na educação escolar e que foram apontados no livro anterior permanecem, reforçando a existência de uma dicotomia entre a Arte e seu ensino. Reiteramos nossa crença quanto ao nosso papel na formação de formadores: vocês, os atuais e futuros professores do ensino básico. O nosso objetivo é pois, aprofundar os conceitos norteadores da Arte sobre os quais falamos anteriormente e resgatar a sua historicidade, para que possamos traçar um outro panorama de fazeres e de saberes em Arte, em nosso país. Partimos de nosso estado — Espírito Santo, reafirmando nosso compromisso e o de nossa instituição, a Universidade Federal do Espírito Santo. Vamos então compartilhar nossos saberes, mantendo a inventividade e a sensibilidade, lembrando que as metodologias não são roteiros a serem seguidos

nem “aplicados” de maneira aleatória e descontextualizada, desconsiderando os sujeitos e os espaços sociais em que se encontram inseridos. Assim foi criado este material: uma apresentação de conhecimentos, de experiências e de reflexões que circula nos espaços educativos e, por isso mesmo foi recortada e trazida para vocês. Esses conhecimentos, experiências e reflexões assim serão contemplados em três unidades:

A unidade 1 apresenta uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte, no ensino fundamental e no ensino médio e sugere leitura de pesquisas a respeito dos mesmos.

A unidade 2 apresenta as Metodologias do ensino da arte que fizeram e fazem parte do cotidiano da arte na educação brasileira, tais como a proposta triangular, algumas propostas de leitura da arte e de educação nos museus.

A unidade 3 contempla a apresentação de uma metodologia que considera a Arte em seus aspectos inteligíveis e sensíveis. Propõe um aprofundamento na leitura da arte com o referencial da Semiótica discursiva e propõe caminhos epistemológicos e metodológicos para a educação da arte.

Desejamos que, juntos, nós, os tutores, vocês e toda a comunidade envolvida possamos percorrer cada etapa proposta nesse livro, pensando nas inserções e buscas que serão acrescidas por todos no decorrer da disciplina.

Bem-vindos ao aprofundamento nas metodologias de ensino da arte!!

Dôra e Moema.

The background is a textured gradient of purple and red. Overlaid on this are several white lines: some are straight and intersect to form a grid-like structure on the left side, while others are wavy and meandering across the right side.

unidade 1

Reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (ARTE)

Se você já atua como professor, não só já deve ter ouvido falar, mas também deve tê-los visto na escola e os consultado. Deve se lembrar também de tê-los visto na disciplina Aspectos Legais do Ensino da Arte. Estaremos aqui revendo alguns princípios metodológicos contidos nos PCNS.

Elaborados a partir de 1995, por meio de discussões com vários segmentos da educação — instituições de ensino, comissões técnicas do MEC e especialistas em educação, esses parâmetros foram lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Primeiro foram lançados os PCN para a 1ª e 4ª série (hoje 2º ao 5º ano), depois aqueles que abrangiam da 5ª a 8ª série (hoje 6º ao 9º ano), para as áreas de conhecimento obrigatórias abordadas nestes níveis de escolaridade. E finalmente, foram também lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Aqueles destinados ao segmento de 1ª a 4ª série (2º ao 5º ano) encontram-se organizados em dez volumes: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

ARTE, que corresponde ao volume seis, se encontra organizado em duas partes: a primeira caracteriza a área de Arte e apresenta um histórico do ensino da Arte no Brasil e perspectivas, abordando a arte como objeto de conhecimento, teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras, objetivos e conteúdos de Arte no ensino fundamental, entre outros aspectos. Já a segunda parte aborda não apenas as Artes Visuais, como também a Dança, a Música e o Teatro, além de critérios de avaliação e orientações didáticas, entre outros.

Os PCN destinados ao segmento de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), encontram-se organizados em dez volumes, conforme mostramos a seguir, sendo o décimo — Temas Transversais, desdobrado em cinco: Introdução aos PCNS, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Temas Transversais — Apresentação, Temas Transversais — Pluralidade Cultural, Temas Transversais — Meio Ambiente, Temas Transversais — Saúde e Temas Transversais — Orientação Sexual.

O volume sete correspondente à ARTE e também está organizado em duas partes. Na primeira, aborda a arte no ensino fundamental, apresenta um histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas, o ensino de Arte no currículo escolar: legislação e prática, apresentando também a arte como conhecimento, além dos objetivos, conteúdos e avaliação em arte no ensino fundamental, entre outros.

Na segunda parte, enfatiza-se a arte nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, abordando Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em seus objetivos, conteúdos, avaliação, além de abordar aspectos como a apreciação nessas linguagens artísticas e a percepção de suas qualidades estéticas, entre outros aspectos.

Existem também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, organizados nas seguintes áreas: Linguagens, Códigos e Tecnologias — Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias — Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O ensino da arte encontra-se contemplado no segmento Linguagens, Códigos e Tecnologias, estruturado em: Introdução, Competências, Conteúdos, Habilidades e Conceitos a serem desenvolvidos, além de avaliação. Este segmento é de autoria das professoras e pesquisadoras Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz e Rosa Iavelberg e pretende discutir

... uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a arte é considerada um conhecimento humano articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição. Por meio da arte, subentende-se que é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura.” (Brasil, 2000, pp. 176–177)

Inicialmente houve uma distribuição destes PCN por meio impresso às escolas das redes públicas de ensino e órgãos gestores da educação em todo o Brasil, mas depois foram também disponibilizados para compra em livrarias e para acesso gratuito, com possibilidade de reprodução, no site do MEC.

Que tal dar mais uma olhada no material impresso da disciplina Aspectos Legais do Ensino da Arte e no site www.mec.gov.br?

Mas qual é mesmo a finalidade destes PCNs?

De acordo com o MEC, o objetivo dos PCN era auxiliar os professores em suas ações educativas — elaboração de projetos, planejamento das aulas e reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático, bem como apoiar as discussões pedagógicas nas escolas.

A ideia é que sirvam de orientação para a elaboração dos currículos das escolas, nos níveis infantil, fundamental e médio, considerando que no Brasil não temos um currículo nacional obrigatório. Entretanto, são parâmetros e não são obrigatórios.

Mesmo que estes documentos sejam o resultado de trabalho demorado, no qual foram empreendidas discussões pedagógicas, assim como análises e debates dos mesmos por parte de professores envolvidos com o ensino fundamental e médio, por instituições de ensino públicas e privadas e por especialistas da educação, há previsão de revisão periódica, a partir do acompanhamento e avaliação da implementação desses PCN.

Desde que foram lançados, esses documentos têm suscitado discussões, têm recebido manifestações favoráveis e desfavoráveis em relação aos conteúdos escolhidos e ao modo de abordagem dos mesmos e têm sido objeto de pesquisas. Uma delas é a tese de doutorado da professora e pesquisadora Rosa Iavelberg, intitulada “A Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na Formação Contínua de Professores do Ensino Fundamental”.

Confira depoimentos de professoras sobre a utilização dos PCNs em salas de aula na grande Vitória;

Segundo esta professora, “o objetivo principal desta pesquisa era contribuir para a formação inicial e contínua de professores do ensino fundamental (1º e 2º ciclos), da rede pública de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, na perspectiva dos PCN no segmento Artes Visuais. Visava também verificar se a leitura do documento era formativa e promotora de transformações nas práticas e reflexões destes professores, cuja leitura ocorria após orientação.

Uma outra pesquisa que culminou com a dissertação de mestrado intitulada “A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas”, apresentada em 2006 por Carolina Betioli Ribeiro Fisch junto a PUC–Campinas, buscou identificar em quais teorias de ensino da arte os PCN de Arte se embasavam, bem como o impacto deste documento na prática pedagógica dos arte-educadores e ainda as relações entre sua utilização e a formação superior dos mesmos.

No desenvolvimento desta pesquisa, a autora constatou que o documento se apóia principalmente na Proposta Triangular, já abordada na disciplina Propostas Metodológicas do Ensino da Arte I e que será aprofundada na Unidade II, e ouviu opiniões de arte-educadores sobre as relações existentes entre a aplicação dos PCN de Arte em seu cotidiano escolar e sua formação de nível superior.

As respostas dos professores que foram ouvidos nessa pesquisa sugerem que as propostas presentes nestes PCN estão distantes da realidade da sala de aula e são de difícil abordagem, principalmente em face da carência de infraestrutura das escolas estaduais nas quais trabalham.

De Educador Para educador

A partir do que apresentamos brevemente sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais — Arte e dos conhecimentos adquiridos na disciplina Aspectos Legais do Ensino da Arte, é possível perceber que, apesar dos debates que orientaram sua elaboração, há opiniões divergentes em relação ao que se encontra proposto nesses documentos, objeto de estudo e pesquisa de educadores interessados em acompanhar os efeitos da publicação e divulgação dos mesmos junto às escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio. Propomos então uma leitura desses Parâmetros, lembrando que podem ser acessados no site do MEC disponibilizado nesta unidade, e também a leitura do capítulo 1 do livro *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, organizado por Ana Mae Barbosa. Após desenvolver essas leituras, reflita sobre os conteúdos nela abordados. Você concorda com esta autora? Que sugestões você incluiria nos Parâmetros Curriculares Nacionais — ARTE do ensino fundamental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais: *Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro, “A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas”, São Paulo: 2006. Dissertação de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC — Campinas.

IAVELBERG, Rosa. *A Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes Visuais na Formação Contínua de Professores do Ensino Fundamental*. São Paulo: 2000. Tese de doutorado em Artes — USP.

The background is a textured gradient of purple and red. Overlaid on this is a white line-art illustration of a human face in profile, facing right. The lines are simple and elegant, capturing the basic shape of the head, nose, and mouth. The text 'unidade 2' is positioned to the right of the face, in a white, bold, italicized sans-serif font.

unidade 2

Metodologias do Ensino da Arte

Antes de começarmos a falar sobre a **Abordagem triangular** (denominada anteriormente **Metodologia triangular e Proposta Triangular**), sua origem, seus pressupostos e suas três vertentes, gostaríamos de reiterar sua importância enquanto possibilidade para o ensino da arte preocupado em desenvolver uma consciência estética nos indivíduos, pelo acesso às imagens de arte e sua leitura, pelo conhecimento do contexto no qual tais imagens foram produzidas e fruídas e pela possibilidade do fazer artístico.

A importância da utilização desta metodologia no ensino de arte deve-se ao fato de que, em nosso país, este ensino ainda se encontra muitas vezes direcionado para um fazer artístico (ênfase no processo) não necessariamente consciente, permeado em alguns momentos por ações que trazem noções de apreciação artística, não organizadas e não contextualizadas, que não permitem o acesso às imagens de arte, nem o desenvolvimento de uma consciência estética em nossos alunos.

Vamos aprofundar agora as informações sobre a metodologia de ensino da arte que entrou em nosso cenário educacional na década de 80, propondo a integração de três aspectos — a **apreciação estética** (análise da obra/imagem), a **contextualização histórica** (história, sociologia, filosofia da arte) e o **fazer artístico** (trabalho prático).

2.1 Abordagem Triangular

Esta metodologia tem suas origens na década de 60 na Inglaterra e nos Estados Unidos, através dos trabalhos do inglês Richard Hamilton e dos norte-americanos Manuel Barkan e Elliot Eisner. Contudo, como já dissemos anteriormente, suas bases teóricas só foram sistematizadas a partir de 1982, por ocasião da criação do *Getty Center for Education in the Arts*, que adotou esta concepção de ensino baseada na epistemologia da arte, calcada na produção, na crítica, na estética e na história da arte. Como você sabe, tal concepção de ensino da arte, recebeu o nome de DBAE (*Discipline-Based Art Education*), ou seja, Arte-educação como disciplina, encontrando-se difundida em vários países como França, Inglaterra, Canadá, Alemanha e Estados Unidos, entre outros.

Esta maneira de ensinar exige do educador em arte: atualização constante, sólido conhecimento de história da arte e das manifestações/processos artísticos, exigindo também ambientes de ensino dotados de imagens de qualidade no mínimo razoável (projeções multimídia, slides, fotos, xerox coloridas, etc) e de equipamentos audiovisuais que permitam um melhor aproveitamento das mesmas. Deste modo, os custos para sua implementação costumam dificultar sua adoção por escolas de países onde a educação pública carece de investimentos e de suporte em níveis suficientes, o que ainda tem sido o caso do Brasil. No Brasil as galerias e museus de Arte, normalmente encontram-se nos grandes centros e em capitais, com exceções é claro, como o Museu Assis Chateaubriand em Campina Grande na Paraíba, por este motivo sabemos da dificuldades do professor ter acesso à obra original.

Em nosso país a Abordagem Triangular, foi difundida de maneira mais organizada a partir de 1987, sob a coordenação da Professora Ana

Mae Barbosa e por meio de um programa de arte-educação desenvolvido junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP)¹ onde integravam-se atividades de atelier (fazer) com leituras de obras de arte e aulas de história da arte.

Dando continuidade à disseminação desta metodologia e à adoção das imagens em sala de aula, é importante lembrar o projeto desenvolvido pela Fundação IOCHPE, uma fundação localizada no Rio Grande do Sul, com ampla atividade no campo das Artes Visuais e da Cultura que, a partir de 1989 implementou o projeto Arte na escola², que tem trabalhado não só com a leitura de imagens estáticas, tais como as reproduções de obras de arte como pinturas, desenhos e outras, mas que também apoiou pesquisa com a utilização de imagens móveis (vídeos) em escolas públicas e privadas de níveis fundamental e médio no Rio Grande do Sul, desenvolvida pelas professoras pesquisadoras Analice Dutra Pillar e Denyse Maria Alcalde Vieira.

Foram utilizados vídeos com temática de artes plásticas que abordaram individualmente aspectos da leitura da imagem (vídeo que enfocava a leitura), da história da arte (vídeo que abordava a história da arte), do fazer artístico (vídeo que enfatiza o fazer), no trabalho com os alunos, que foram avaliados antes e depois do uso destes vídeos.

Ao término desta pesquisa, que culminou com a publicação do livro “O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte”, as pesquisadoras confirmaram a eficácia das imagens móveis como recurso na aprendizagem das artes plásticas.

1 www.mac.usp.br

2 www.artenaescola.org.br

A terminologia adotada inicialmente no Brasil — Metodologia Triangular — foi cunhada pela Professora Ana Mae Barbosa (a qual a modificou posteriormente esta nomenclatura para Proposta Triangular e para Abordagem Triangular), dialoga com os fundamentos da proposta difundida nos Estados Unidos com o nome de DBAE — *Discipline-Based Art Education* que já comentamos no livro *Propostas Metodológicas I*. O termo triangular refere-se aos três aspectos contemplados por esta proposta — fazer artístico, leitura da imagem e história da arte.

O fazer artístico propicia a auto-expressão, estimulando o pensamento pela criação visual e desenvolvendo maior força expressiva na produção das formas, já que este fazer está associado às imagens. Não é um fazer desvinculado de conteúdo, como ocorre, por exemplo, quando a livre-expressão é mal interpretada pelos docentes ou é usada como justificativa para encobrir as deficiências em sua formação profissional, mas está contextualizada pela história da arte e interpretada pela leitura de imagens.

A leitura de imagens propicia o desenvolvimento das habilidades de ver, interpretar e julgar as obras de arte e seus elementos, com flexibilidade, devido à pluralidade de propostas de leitura existentes, como a estética, a iconográfica, a gestáltica e a semiológica.

Veja na plataforma moodle animação sobre abordagem triangular e vídeos de depoimentos sobre esse assunto;

A seguir vamos apresentar a vocês alguns autores/pesquisadores que em nossa interpretação e conhecimentos das metodologias acreditamos que por antecederam à proposta citada, podem contribuir aos estudos dando suporte à mesma.

2.1.1 *Apreciação Estética*

Susan Woodford, através de sua obra “**A arte de ver a arte-Introdução à História da arte da Universidade de Cambridge**”, propõe a descrição e análise das obras de arte, restritas aqui às pinturas, através de temas, analisando a finalidade da obra, o que esta obra diz a respeito da cultura que a produziu, sua semelhança com a realidade que representa e a análise formal (construção, formas e cores), utilizando também os conceitos de Wölfflin, quando aborda por contraste obras renascentistas e barrocas.

Wölfflin

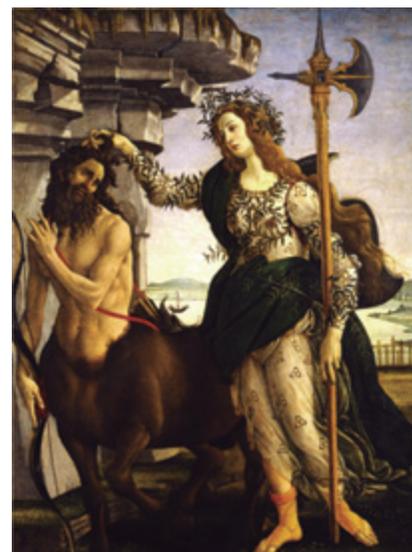
Para **Heinrich Wölfflin**, no livro “**Conceitos fundamentais da história da arte**”, não há uma maneira objetiva de ver as coisas, sendo formas e cores sempre captadas de maneira diferente, dependendo do temperamento do artista. Ele propõe então uma gramática da visão com critérios objetivos e com um método mais científico para interpretação da arte. Ao encarar as manifestações artísticas, não como meros reflexos da história, mas como concepções de mundo, analisa-as formalmente (linhas, espaço, cor) e estilisticamente.

É certo que este trabalho de Wölfflin estava baseado na demonstração do desenvolvimento da arte clássica (Renascimento) em oposição ao Barroco, através dos cinco pares de conceitos que enumeraremos a seguir, entretanto estes conceitos têm sido utilizados para a leitura de obras de arte não restritas aos períodos históricos acima mencionados.

Os conceitos estabelecidos por este pesquisador são:

1

Passagem do linear (limites) ao pictórico (integração/conjugação dos objetos pictóricos)



Linear. Sandro Botticelli: *Pallas e Centauro*, 1482 -1483 205 x 147,5 cm — Galleria degli Uffizi — Florence.



Pictórico. Frans Hals: *Malle Babbe*, 1629- 1630. Óleo sobre tela, 74 x 64 cm. Gemäldegalerie, Berlim, Alemanha

2

Passagem de uma representação por planos a uma representação em profundidade



Planos. Sandro Botticelli: *A história de Nastagio Degli Onesti*, 1483. Têmpera sobre madeira, 83 x 142 cm. Coleção Particular.



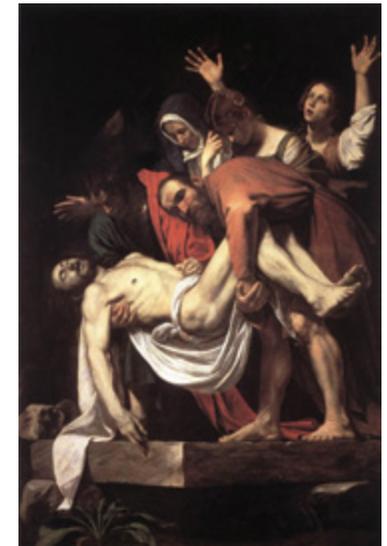
Profundidade. Michelangelo Merisi da Cavaraggio: *Judith e Holofernes*, 1598 — 1599. Óleo sobre tela, 56 3/4 x 76 3/4 cm. Galleria Nazionale d'Arte Antica.

3

Passagem da forma fechada/tectônica (clássica) para a forma aberta/atectônica (barroca)



Forma Fechada. Michelangelo (Tongo): *A Sagrada Família*, 1503. Têmpera sobre painel, Ø120, Galleria degli Uffizi — Florence.



Forma Aberta. Michelangelo Merisi da Cavaraggio: *Deposição de Cristo*, 1602- 1604, 300 x 203 cm. Pinacoteca Vaticana, Roma.

4

Passagem da pluralidade (unidade múltipla) para a unidade (unidade individual)



Pluralidade. Rembrandt: *Ronda Noturna*, 1642. Óleo sobre tela, 363 x 437 cm; Rijksmuseum, Amsterdam



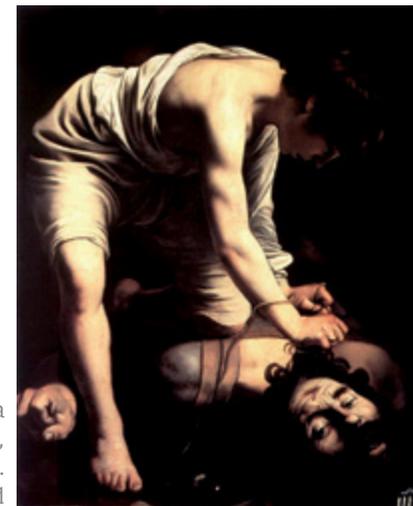
Unidade. Sandro Botticelli: *O nascimento de Vênus*, 1483. Têmpera sobre tela, 172,5 x 278,5 cm. Galleria degli Uffizi — Florence

5

Clareza absoluta/clareza (clássica) e clareza relativa/obscuridade (barroca) dos objetos representados



Clareza. Fra Angélico: *A Anunciação*, 1430 — 1432. Retábulo, Detalhe, 194 x 127 cm; Museo Nacional del Prado, Madrid



Obscuridade. Michelangelo Merisi da Cavaraggio: *Davi vencedor de Golias*, 1600. Óleo sobre tela, 110 x 91 cm. Museo Nacional del Prado, Madrid

Se você quiser, pode aprofundar estas informações por meio da leitura do livro de Heinrich Wölfflin, no livro “Conceitos fundamentais da história da arte”.

Ainda sobre apreciação estética, no livro “A imagem no ensino da arte” da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, verificamos que esta autora menciona os trabalhos dos norte-americanos Edmund Burke Feldman e Robert Saunders, bem como o da canadense Monique Brière, os quais resumiremos a seguir.

Feldman

Feldman apóia sua teoria basicamente no desenvolvimento crítico para a arte, através do ato de ver em associação a princípios estéticos, éticos e históricos, por meio da análise comparativa de obras de arte. Apresenta então quatro processos interligados, para a apreciação da obra de arte:

1. **Descrição**: (prestar atenção ao que se vê);
2. **Análise** (observar o comportamento do que se vê);
3. **Interpretação** (dar significado à obra de arte);
4. **Julgamento** (decidir acerca do valor de um objeto de arte).

Robert Saunders

Já **Robert Saunders** defende a preparação do indivíduo para a vida em uma sociedade eminentemente visual, através de seu método de

multipropósito, que reutiliza sucessivamente imagens, também de forma comparativa como em Feldman, possibilitando leituras diferentes de acordo com o avanço e mudanças de maturidade do fruidor (o espectador em relação à obra de arte).

Para ele, a leitura da obra de arte está relacionada ao estudo de história da arte e à produção artística (fazer), através das quatro categorias a seguir:

1. **Exercício de ver**: (descrição clara, identificação acurada e interpretação de detalhes visuais);
2. **Exercício de aprendizagem**: (compreensão das obras, expressão de julgamento de valor, exercício de habilidades de fantasias e imaginação, desenvolvimento de conceitos espaciais e do sentido da ordem visual);
3. **Extensões da aula**: (relacionamento arte/meio ambiente, fazer comparações históricas, utilização de símbolos visuais e verbais, investigação de fenômenos de luz e cor, fazer improvisações dramáticas, etc);
4. **Produzir artisticamente**: (experiências com o espaço positivo e negativo, experiências com representações em três dimensões, investigação de formas/texturas/cores/linhas, desenvolvimento de habilidades para recorte, colagem, modelagem, entre outros).

Quanto à Monique Brière, também propõe a leitura de obras de arte comparativamente, através das análises temática ou formal. Partindo quase sempre do fazer (atividade artística da criança), propõe etapas de desenvolvimento dos trabalhos que levem à leitura crítica, ao julgamento estético e à compreensão histórica daquelas imagens produzidas pelos artistas.

Erwin Panofsky

Vamos comentar agora as propostas de leitura de obras de arte expressas por **Erwin Panofsky** em seu livro “Significado nas artes visuais”, que pode ser classificada como iconográfica e por Rudolf Arnheim em seu livro “Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora”, com enfoque gestáltico.

Para Panofsky (1955), o homem utiliza o signo com a percepção da relação de significação, ou seja, a idéia que o produto desperta e que se distingue da existência material do mesmo.

Para ele, independente de função ou atribuição de valor, o tipo de experiência que a obra de arte requer é sempre estética (significação estética) e, para que esta experiência ocorra são necessários enquanto elementos da obra de arte, a forma, a idéia (tema) e o conteúdo (significado intrínseco), associados à sensibilidade natural, à bagagem cultural e ao preparo visual dos indivíduos.

Panofsky organiza então a apreciação estética em três passos, conforme discriminados abaixo:

1. Descrição pré-iconográfica: Restrita aos motivos artísticos (formas), propõe a identificação primária do tema através da experiência prática de cada um e/ou ajuda de livro ou perito, já que demanda conhecimento da história dos estilos artísticos.;

2. Análise iconográfica: Procede à análise das imagens, estórias e alegorias, em vez de motivos artísticos (formas) e pressupõe familiaridade com temas específicos ou conceitos adquiridos pela leitura ou tradição oral (conhecimento). Propõe a associação da experiência prática (vivência) ao conhecimento adquirido através de leitura (história dos estilos);

3. Interpretação iconológica: Busca o significado intrínseco ou conteúdo da obra. Para isto associa o conhecimento (familiaridade com conceitos ou temas específicos) à intuição sintética (condicionada pela psicologia e pelo conhecimento de mundo de quem está interpretando as imagens) e ao conhecimento dos símbolos (sintomas culturais, ou seja, como as tendências gerais e essenciais da mente humana foram expressas por temas específicos e conceitos).

Arnheim

Já **Arnheim** (1980), que desenvolveu pesquisa e ensino relacionados à psicologia da arte, refere-se em sua obra basicamente à pintura, ao desenho e à escultura como meios visuais e defende que a análise perceptiva “na tarefa de penetrar uma obra de arte” não seria privilégio de especialistas dotados, mas possível a todos aqueles favorecidos pela natureza com um par de olhos.

Baseado nos princípios da Gestalt, este pesquisador reafirma que a obra de arte deve ser encarada como um todo, devendo a composição total ser levada em conta antes de se identificarem seus elementos.

Segundo Arnheim:

Gestalt, como substantivo comum alemão designa configuração ou forma e tem sido aplicada desde o início do séc. xx a um conjunto de princípios científicos extraídos principalmente de experimentos de percepção sensorial, tendo a psicologia da Gestalt desde suas origens, afinidade com a arte. Fundamenta-se no fato de que a soma das experiências de observação de elementos de uma obra por vários indivíduos não corresponderia à experiência

de alguém que a observasse inteira, sendo que muitos de seus teóricos propuseram demonstrar que “a aparência de qualquer elemento depende de seu lugar e de sua função num padrão total”.

Sendo assim, ao explicitar as categorias visuais, ao extrair princípios subjacentes e ao mostrar relações estruturais em ação, visava a aguçar a intuição humana no que diz respeito ao mecanismo formal da obra. Partindo da percepção da estrutura total da obra de arte, analisa as características principais e explora detalhes independentes, abordando o equilíbrio, a configuração, a forma, o desenvolvimento, o espaço, a luz, a cor, o movimento, a dinâmica e a expressão. Em resumo, há a dissecação, uma análise minuciosa da obra.

Vamos aprofundar agora um outro aspecto da abordagem triangular, a contextualização da obra por meio da história da arte.

2.1.2 *Contextualização da obra de arte*

Segundo Argan; Fagiolo (1992, p. 14) em sua publicação **Guia de história da arte,**

[...] a história da arte não é tanto uma história de coisas como uma história de juízos de valor. Na medida em que toda a história é uma história de valores, ainda que ligados ou inerentes a factos, o contributo da história da arte para a história da civilização é fundamental e indispensável.

Sendo assim a história da arte, considerada aqui como uma história de valores, é realmente indispensável à abordagem triangular, pois junto à apreciação estética, outro aspecto desta metodologia, ao

se analisar a obra estaremos também emitindo estes juízos de valor acerca das mesmas.

Se analisarmos pelo ângulo da contribuição à história da civilização, sua função é óbvia, já que nos permite adentrar o sistema cultural e perceber a relação entre problemas artísticos e a problemática geral de uma época, contextualizando a obra e possibilitando uma melhor compreensão da mesma.

Na publicação citada anteriormente, observa-se inclusive que o juízo crítico, emitido a partir do estudo direto e analítico das obras inclui-se no âmbito das ações do historiador de arte e, deste modo também, o estudo da história da arte, não poderia deixar de lado o posicionamento crítico em relação à obra de arte abordada.

A história da arte não consta somente do reagrupamento dos fatos artísticos segundo certos critérios de ordem, mas visa também explicar historicamente toda a fenomenologia da arte, além de possuir a função de estudar a arte como agente da história e não como reflexo.

Mesmo com campo e metodologias próprias, a história da arte faz parte na história geral da cultura e explica como esta cultura será elaborada e construída pela arte. Isto porque a obra de arte é uma realidade histórica, explicada historicamente da mesma forma que fatos políticos, econômicos ou científicos. Como dizem Argan; Fagiolo (1992, p. 17), *“A obra de arte não é um facto estético que tem também um interesse histórico: é um facto que possui valor histórico porque tem um valor artístico, é uma obra de arte.”*

Sabe-se que a história da arte permite acesso a informações tais como autoria da obra, período de execução, a quem se destinava, bem como a reconstrução da história artística e processo de trabalho do

artista, desempenhando importante papel na abordagem das obras de arte, juntamente com a leitura de imagens.

Dizemos isto, pois muitos optam pela utilização do estudo da produção artística a fim de estudar a personalidade do indivíduo para então caracterizar sua obra, entretanto é preciso lembrar que há períodos da história da arte nos quais a comunidade e a tradição são quem ditam as normas, cabendo ao artista obedecê-las, à revelia de seus próprios anseios e de sua personalidade, inviabilizando então o enfoque acima. Não se deve esquecer também da interpretação das obras e da importância de certo conhecimento das fontes literárias que informam sobre as mesmas.

Pense no que leu até agora e verifique se tem alguma dúvida.

Procure se informar mais sobre os pesquisadores citados até aqui e seus trabalhos. Você poderá recorrer aos livros listados ao término da unidade e/ou pesquisar na Internet.

Abordaremos a seguir de maneira sucinta as várias diretrizes metodológicas que orientam os estudos de **história da arte**: o método formalista, o método sociológico, o método iconológico e o método semiológico ou estruturalista.

O *método formalista* parte da teoria da “pura-visualidade”, cujo maior representante no plano prático é Heinrich Wölfflin, já abordado neste texto no segmento que diz respeito à apreciação/leitura da obra de arte. Fundamenta-se na história das formas, que teriam um conteúdo significativo próprio, fundamentando-se também na análise formal das obras, estudando a formação da obra de arte na consciência do artista, por meio da análise dos sistemas de sinais representativos utilizados pelo mesmo.

O *método sociológico* estuda a gênese e a existência da obra de arte na realidade social, tendo como representante maior Arnold Hauser, com sua obra “História social da literatura e da arte”, mencionada na Unidade 1 de Propostas Metodológicas do Ensino da Arte I. Se este método se originou no pensamento positivista do século XIX enfocando a história da arte como a história da sociedade através da arte, orientou-se mais tarde pelo marxismo, quando procura a relação entre arte e sociedade na estrutura da forma e na organização dos sistemas de representação.

O *método iconológico*, como o próprio nome deixa antever, está ligado à história das imagens e considera que a atividade artística tem impulsos mais profundos, ao nível do inconsciente individual e coletivo. Defende a história da arte como a história da cultura elaborada por meio das imagens e foi desenvolvido principalmente por Erwin Panofsky, também já abordado neste texto na apreciação/leitura da obra de arte. Considera a história da arte como a história da transmissão e transmutação das imagens, ou seja, das diversas associações de imagens para tomar novos significados.

O método iconológico permite uma análise dos processos de fruição e de recuperação do significado das imagens, ainda mais extensa do que a que se faz com o método sociológico, já que permitiria interpretações diversas destas imagens.

Finalizando, temos o método estruturalista ou semiológico, que busca o fator comum a todas as manifestações artísticas, a unidade mínima constitutiva do ato artístico. A chamada *semiologia*, que é proposta por Saussure para o estudo geral dos “sistemas de signos”. Surge na França nos anos 60 do século XX, no quadro do que se chama estruturalismo francês em torno de nomes como Lévi-Strauss,

Lacan, Barthes, Greimas, Althusser, Foucault entre outros. Se de início não se diferenciava da semiótica, pois ambas tratam da teoria da linguagem e de suas aplicações a diferentes conjuntos significantes, com a criação da Association Internationale de Sémiotique nos anos 70, as duas disciplinas irão adotar diferentes conteúdos metodológicos. A semiologia assume sua inspiração conotativa e descritiva dos significados como uma questão de paráfrase, adotando ainda a mediação das línguas naturais no processo de leitura de significados pertencentes às semióticas não-linguísticas tais como uma imagem, uma pintura, a arquitetura entre outros. Por outro lado a semiótica recusa tal mediação e toma como tarefa primordial a construção de uma metalinguagem apropriada que possibilite a análise de qualquer objeto semiótico.

Lembrem-se do que foi visto em Propostas Metodológicas I, na UNIDADE II, sobre a Semiótica. Esta é uma teoria geral de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação, contudo não escapa de outras divergências e conseqüentes diferenças teóricas determinadas por percepções heterogêneas do objeto estudado. Como as propostas presentes na semiótica americana, soviética e francesa estudos que serão aprofundados neste curso nas disciplinas Sintaxe Visual e Teorias da Linguagem Visual.

Como podemos verificar, todos os métodos anteriormente descritos encontram-se envolvidos na apreciação artística, não podendo prescindir da mesma para a interpretação das obras de arte. Além destes métodos, devemos levar em conta as formas de periodização

propostas para a história da arte, cuja primeira organização foi proposta por Vasari³ e abrangia do século XIII a meados do século XVI.

Outra forma de periodização bastante utilizada é a que parte da personalidade do artista, considerando seus precedentes (formação) e os que o seguiram, gerando o conceito de “escolas” (inicialmente ligado à concepção do artista como mestre, mas posteriormente entendido como um âmbito de relações, historicamente comprováveis, ainda que muito separadas no espaço e no tempo), como por exemplo a “**escola flamenga**” de pintura.

Proponho a realização de uma pequena pesquisa sobre a escola flamenga de pintura.

A partir dos links de museus já propostos, procure imagens de pintura desta escola e organize um pequeno banco de imagens.

O que você observou nestas imagens? O que elas têm em comum?

Continuando a abordagem sobre as possibilidades de periodização propostas para a história da arte, verificamos em uma das publicações de Argan; Fagiolo (1992), uma proposta de periodização que abrange da Antiguidade tardia até as **Vanguardas**, sendo que fases importantes como o **Românico**, o **Gótico**, o **Renascimento**, o **Maneirismo**, o **Barroco**, o **Rococó** e o **Neoclassicismo**, encontram-se evidenciadas.

Lembramos que estes momentos da História da Arte serão abordados oportunamente e em breve, nas disciplinas de História da Arte

3 Giorgio Vasari (1511–1574). Este escritor italiano, também um artista, escreveu a primeira e uma das mais influentes histórias da arte, publicada em 1550 e revisada em 1568, a partir da biografia daqueles que considerava os mais excelentes pintores, escultores e arquitetos italianos. Seu livro tornou-se modelo para biografias de artistas em outros países.

constantes do currículo de seu curso. Entretanto, você poderá pesquisar desde já na Internet, nos sites de museus, por exemplo.

Já a periodização convencional que delimita o campo de estudo cronologicamente, muitas vezes não leva em consideração que os períodos históricos são campos de relações que mudam segundo a interpretação dada aos sistemas de relações respectivos, como por exemplo, a Idade Média. Este período teve seus conceitos de decadência e de renascimento da cultura clássica contestados, possibilitando a articulação e a organização de uma imensidade de fenômenos antes não percebidos por sua classificação no termo Idade Média.

Muitas críticas têm sido formuladas em relação à utilização da chamada abordagem cronológica linear da história da arte, cuja periodização partiria da Pré-história e percorrendo os séculos chegaria à Arte contemporânea, por entendê-la rígida e restrita à arte ocidental. Trata-se a nosso ver, de uma periodização convencional, porém com detalhamento dos vários fenômenos artísticos inseridos nos períodos abordados. O que se deve evitar é a limitação a esta abordagem, que acreditamos não deva ocorrer na aplicação da abordagem triangular.

Acreditamos que esta limitação pode ser evitada se a história da arte for abordada, por exemplo, a partir de imagens/obras de arte ligadas de algum modo ao cotidiano dos alunos, quer seja de maneira definitiva (por exemplo, pelo acervo dos museus das cidades onde moram), quer seja de forma eventual (por exemplo, pelas exposições que ocorrem nos espaços expositivos, existentes nas cidades onde habitam estes alunos ou em cidades próximas).

Acreditamos ainda que uma utilização satisfatória da história da arte nesta metodologia pode não apenas congrega a essência dos vários métodos aqui descritos, como dependerá do planejamento do

professor, de seu compromisso, seu estudo constante, da existência de possibilidades (exposições de obras de arte) em sua cidade e em cidades próximas, e do aproveitamento das mesmas, além é claro, das exposições virtuais existentes nos sites de vários museus.

Vamos aprofundar agora o último aspecto da Abordagem Triangular, que é o fazer artístico.

2.1.3 Fazer artístico

Este termo se refere às várias possibilidades de elaboração de uma obra/processo artístico, no âmbito bi ou tridimensional, bem como por meio do uso de novas tecnologias, envolvendo diversos materiais e técnicas.

A produção artística ou produção de trabalhos deveria ser proposta na escola, de modo a possibilitar a expressão plástica das crianças por meio dos desenhos, da pintura, da escultura e outros. Com essa produção e o aprendizado de técnicas e habilidades, a criança vivencia a experiência do artista e sua própria experiência de criação e, nesse processo de criação, extravasa suas emoções e sentimentos, bem como manifesta as influências exercidas pelo meio sócio-cultural no qual se encontra inserida. Tal prática pressupõe o conhecimento das produções artístico-culturais da humanidade, propiciando a associação destas à produção dos alunos, na construção de formas de maior força expressiva. Considera as forças internas e externas que interagem na criação. Portanto, o fazer não se encontra isolado, mas estimulado pelo conhecimento da história da arte e sua reflexão crítica, ou seja, a apreciação artística.

Como vocês podem ver, pela abrangência deste aspecto, não há como abordá-lo sem incorrer na elaboração de um compêndio sobre as manifestações artísticas, suas técnicas e materiais. Sendo assim, vamos nos restringir a uns poucos comentários sobre uma utilização satisfatória deste fazer.

Deve-se levar em conta, ao escolher a manifestação artística que será desenvolvida enquanto linguagem, a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, as possibilidades de obtenção e manuseio do material necessário à consecução da mesma, sua relação com as imagens das obras de arte apreciadas e contextualizadas, e principalmente não só o produto como também o processo.

Mas acima de tudo o professor como mediador deverá evitar um fazer meramente baseado no “*laissez-faire*”, sem objetivos previamente definidos por eles, sem o apoio da leitura da imagem e do conhecimento possibilitado pela história da arte, apenas para preenchimento de horários vagos ou para lazer. Um fazer artístico consciente exige professor comprometido com sua ação profissional, com conhecimento e em constante atualização, atento às manifestações artísticas que ocorrem em seu meio e exige também trabalho.

Laissez-faire? O que é isto? É uma expressão francesa que significa “deixar fazer” e que, no caso do ensino da arte, significa deixar os alunos fazerem o que quiserem, muitas vezes sob o título de desenho livre, sem orientação prévia, sem objetivos, sem compromisso, como mero passatempo, encarando-se o ensino da arte como lazer.

Após termos detalhado as três vertentes da abordagem triangular, apresentaremos alguns estudos que assim como abordagem

triangular, abordam as obras de arte e suas leituras, tanto em espaços expositivos, como no espaço da sala de aula na educação escolar básica.

2.2 Arte na educação nos museus: da teoria à pesquisa

Desde a década de 70 no Brasil podemos observar a utilização de museus como espaços educativos de arte, como por exemplo, na Pinacoteca do Estado de São Paulo (1976) onde as ações desenvolvidas mediante imagens de arte, restringiam-se à apreciação estética. Quanto à utilização dos princípios da abordagem triangular por arte-educadores nestes espaços, gostaríamos de mencionar o **Museu Lasar Segall**⁴ (a partir de 1985) e o **Museu de Arte Contemporânea da USP**⁵ ambos em São Paulo, nos quais à apreciação (leitura da obra) foram integradas, a história da arte e o fazer artístico.

Dos trabalhos produzidos em pesquisas relativas à utilização da abordagem triangular no ensino da arte, vamos exemplificar com uma dissertação de mestrado **Discussão para uma proposta de política educacional da divisão de ação educativo-cultural do Museu Lasar Segall (SP)** de Denise Grinspum, concluída em 1991, o qual aponta a então proposta triangular como elemento propiciador de aproximação do museu e do ensino escolar, e considera o museu como importante complemento para o ensino global de arte, por ser o espaço adequado

4 www.museusegall.org.br

5 www.mac.usp.br

para apreciação. Isto porque a prática educativa no mesmo deve estar baseada no desenvolvimento da percepção visual e/ou sensorial e que a observação e a percepção visual decorrentes desta prática, são fundamentais para a apreciação estética devido ao contato com a obra de arte.

Denise Grinspum, que utilizou esta metodologia em 1987 junto ao Museu Lasar Segall em São Paulo, durante o período em que fazia parte da coordenação da Divisão de Ação Educativo-Cultural daquele museu, visava tornar as exposições instrumentos para o desenvolvimento da capacidade perceptiva e para a compreensão da linguagem artística, de um público não habituado à leitura de imagens.

Esta ação educativa em espaço expositivo utilizou o acervo de 221 gravuras produzidas por Lasar Segall e expostas no museu que leva seu nome, no trabalho desenvolvido com estudantes de terceira, quarta e sextas séries do ensino fundamental, todos de escolas públicas de São Paulo.

Essa metodologia foi considerada por Grinspum (1991, p. 20) como adequada para resgatar o vínculo, perdido devido a [...] apropriação dos meios de comunicação de massas, o fascínio tecnológico e a vertiginosa mercantilização dos museus nos países industrializados [...], de uma das funções primordiais dos museus, qual seja o espaço para a contemplação. Para a autora contemplação é o ver, o observar, o desenvolvimento da percepção visual e conseqüentemente, o conhecimento de códigos visuais e a apreciação estética.

Uma outra pesquisa é a dissertação de mestrado de Anamélia Bueno BUORO (1994) que gerou a publicação do mesmo nome — **“O olhar em construção: Uma experiência do Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola”** — PUC/SP, na qual defende a construção do olhar dos educandos a partir do ver/observar, sentir, fazer, expressar e refletir.

Esta construção teria como objetivo a formação de indivíduos críticos e criativos, bem como sua formação artística e estética.

Buoro trabalhou sempre que possível e necessário, com visitas a museus, como forma de não apenas promover a leitura das obras em seus originais, mas também de desenvolver nos alunos o hábito de visita aos mesmos, aproveitando-se sempre das oportunidades culturais (exposições) que aconteceram no decorrer de seu trabalho.

A pesquisadora objetivava também propor um ensino de arte mais significativo, com construção de conhecimento mais global e que se incorporasse ao ensino formal com o mesmo status de outras disciplinas, considerando a arte como linguagem e formada de elementos próprios que estruturam seu discurso.

Apoiada na teoria que fundamenta a utilização da imagem como possibilidade de ensino e aprendizagem da arte, Buoro utilizou-se da pintura como forma de levar as imagens aos alunos, junto às quatro séries iniciais do ensino fundamental de uma escola privada de São Paulo, imagens estas veiculadas através de livros, slides ou originais nos museus da cidade. Seu trabalho foi desenvolvido utilizando-se de vários aspectos da leitura visual da obra de arte para o conhecimento da produção do artista, contextualizando-o no tempo e no espaço e a partir desta leitura produziram-se novos trabalhos, que provocaram novas leituras das obras e dos próprios trabalhos dos alunos.

É importante esclarecermos que as ações educativas não se restringem aos museus, mas acontecem também em galerias de arte e espaços não formais de exposições. Você já participou de alguma dessas ações nos espaços expositivos que temos em nosso estado, ou em outros estados? Nos links dos espaços educativos você poderá

encontrar algumas das proposições que fazemos aqui, como a do material arte br, que abordaremos sinteticamente ainda neste livro.

2.2.1 A Teoria do desenvolvimento estético cognitivo

A abordagem que se fundamenta na teoria do desenvolvimento cognitivo proposta a partir de uma pesquisa desenvolvida por Michael Parsons e apresentada em seu livro "Compreender a arte: uma abordagem à experiência do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo" tem como princípio que as pessoas alcançam as percepções complexas da maturidade passando por uma série de estágios. A argumentação do pesquisador é que cada um de nós, independente de idade, gênero, escolaridade, situação sócio-econômica, entre outros, possuímos concepções diferentes quanto às características que um quadro deve apresentar, e quanto à forma correta de julgá-lo; e tais concepções afetam, profundamente, a nossa maneira de reagir diante das obras que vemos. Parsons defende que esses princípios sobre a pintura são muitas vezes implícitos, nem chegando a ser formulados conscientemente.

Você já pensou de que maneira pode entender uma pintura? Quais as percepções que você traz nessa ação? É essa investigação que interessa a Parsons. (PM)

A sua preocupação não está em classificar nem descrever as pessoas, mas compreender como elas entendem a arte. Em sua pesquisa Parsons limitou-se aos estudos da pintura, ou seja, o que as pessoas entendem da pintura e optou por compor um *corpus* constituído de oito (8) obras: de Goya "Lo Mismo"¹, da série Os desastres da Guerra,

1810–1820; do pintor Renoir "Le déjeuneur des Canotiers"², 1881 (detalhe); de Paul Klee "Cabeça de Homem"³ (por vezes chamada Senecio), 1922; de Georges Bellows, "Dempsey and Firpo"⁴, 1924; de Chagall, "Le Grand Cirque"⁵, 1927; de Ivan Allbright, "Into the World Came a Soul Called Ida"⁶, 1930 e duas de Picasso, "Cabeça de mulher chorando com mãos"⁷ e "Guernica"⁸, ambas de 1936.



Goya: *Lo Mismo*, da série os desastres da Guerra, 1810 x 1820. Gravuras, 15,6 x 23,5 cm. Fine Arts Museums of San Francisco, USA.



Renoir: *Le Déjeuneur des Canotiers*, 1881 (pormenor). Coleção Duncan Philipps, conservada em Washington, USA.



Paul Klee, *Senecio*, 1922. Óleo sobre gaze, 40,5 x 38 cm. Kunstmuseum Basel, Suíça.

4



Georges Bellows,
Dempsey and Firpo, 1924,
Óleo sobre tela, 129,54 x
160,66 cm. MOMA, New
York City.

5



Marc Chagall, "*Le Grand Cirque*", 1927. Tapeçaria manufaturada pela mestre-artesã Yvette Cauquil — Prince, c. 300 x 600 cm. Coleção particular.

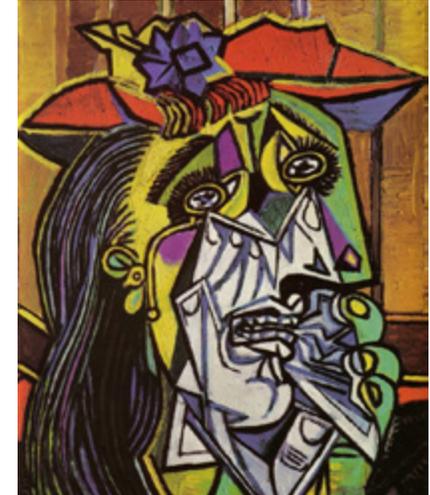
5

6



Ivan Albright: *Into the World Came a Soul Called Ida*, 1930. Óleo sobre tela; 142,9 x 119,2 cm. Art Institute of Chicago, USA.

7



Pablo Picasso: *Mulher chorando*. Acrílica sobre tela, 50 x 70 cm, Coleção Particular.

8



Pablo Picasso, *Guernica*, 1936. Óleo sobre painel, 350 x 782 cm. Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, Madrid.

As pinturas que compõem o corpus da pesquisa de Parsons, abrangem desde o artista espanhol Goya, em cuja produção encontramos uma grande dramaticidade, até obras cubistas. Em comparação com as demais obras, a gravura de Goya tem uma separação temporal de quase um século. Embora o pesquisador citado não justifique a escolha por essas obras, não impede que pensemos nelas, buscando as similitudes e as diferenças, por exemplo.

Se dispomos as imagens de arte num espaço, como a parede da sala de aula por meio de boas reproduções e perguntamos aos nossos alunos o que as une e em que época foram feitas, eles perceberiam essa diferença temporal tão grande?



Pablo Picasso: *Mulher chorando*. Acrílica sobre tela, 50 x 70 cm, Coleção Particular.



Paul Klee, *Senecio*, 1922. Óleo sobre gaze, 40,5 x 38 cm. Kunstmuseum Basel, Suíça.



Pablo Picasso, *Guernica*, 1936. Óleo sobre painel, 350 x 782 cm. Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, Madrid.

Outra particularidade da escolha das obras pelo pesquisador é que todas elas são figurativas, entretanto três delas não são realistas: *A Mulher Chorando* e *Guernica*, ambas de Picasso e *Senecio* de Paul Klee. Segundo o autor, essas obras de estilo não-realista são mais expressivas e envolventes do que

as realistas — que se aproximam mais das figuras presentes em nosso mundo natural.

Como metodologia de pesquisa, Parsons reuniu para entrevistas semiestruturadas (são aquelas que possuem uma série de perguntas como um roteiro flexível, podendo ser modificado no decorrer da mesma) diferentes sujeitos desde crianças em idade pré-escolar, da educação infantil, de ensino fundamental, médio e superior. Como roteiro para a entrevista apresentou as seguintes questões:

1. Descreva-me este quadro.
2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?
3. Que sentimentos encontra neste quadro?
4. E as cores? São bem escolhidas?
5. E a forma(coisas que se repetem)? E a textura?
6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?
7. É um bom quadro? Por que?

Ao propor os cinco estágios de desenvolvimento este pesquisador os relaciona às ideias centrais que estruturam o pensamento das pessoas sobre a pintura: o tema (incluindo as ideias da beleza e do realismo); a expressão das emoções; o meio de expressão (a forma e o estilo) e a natureza dos juízos. Considerando uma evolução da compreensão estética este pesquisador aponta a existência de dois aspectos, um estético e o outro psicológico. No primeiro, cada estágio se aperfeiçoa, à medida que incorpora uma nova percepção e a utiliza para interpretar as pinturas de modo mais complexo, do ponto de vista estético, enquanto no psicológico há uma capacidade crescente dos sujeitos assumirem os pontos de vista dos outros.

O *primeiro estágio* é considerado como uma espécie de grau zero teórico e estão inseridos aqui **aspectos mais subjetivos do que sociais**: incluem-se aqui aqueles que não são capazes de adotar o ponto de vista dos outros, e por vezes nem têm a noção de que os outros não vêem e sentem o que vemos e sentimos, não distinguindo, portanto os argumentos e pontos de vista. O pesquisador inclui aqui, boa parte das reações de crianças pequenas tais como as que manifestam um gosto intuitivo, uma forte atração pela cor, e uma série de associações livres recorrendo às recordações variadas.

Em sua pesquisa o tema, ou o **assunto de que trata a obra é a porta de entrada para a compreensão de um quadro**, correspondendo ao *segundo estágio* de desenvolvimento estético. Afirma que nesse estágio como o objetivo da pintura é representar alguma coisa, os quadros não figurativos não têm grande sentido, pois estes serão considerados melhores, quanto mais realistas forem. O tema além de ser uma janela que nos permite visualizar uma cena através dela, deve tratar de coisas belas e quanto mais realista for a pintura, e mais cativante o tema, melhor será considerada a obra.

Quanto a isto Luigi Pareyson (1989) ao distinguir assunto, tema e conteúdo na obra de arte, argumenta que o tema é o motivo inspirador do artista, identificando o seu modo de ver ou de sentir determinado argumento ou complexo de idéias. Afirma também que nas obras em que falta o assunto, ou tema, o próprio estilo é o tema e essas são obras abstratas. No *terceiro estágio*, mesmo que ainda intuitivamente, percebe-se a **expressividade** dos meios de expressão da pintura.

Aqui há a irrelevância da beleza, exigência do segundo estágio, e do realismo estilístico e também da habilidade do artista. Observa-se a pintura a partir da experiência que ela nos provoca, quanto mais intensa e provocativa melhor ela será. A apreciação de obras como A Mulher Chorando e Guernica, ambas de Picasso e Senecio, de Paul Klee, que não são realistas, mas de uma expressividade envolvente e imaginativa, inclui o sujeito no 3º estágio de desenvolvimento estético.

Somente no *quarto estágio*, a **forma e a expressão** revelam a significação da obra. Para tanto, é necessário transcender os limites da subjetividade individual, percebendo as qualidades públicas da obra em si. Por meio da percepção, de como as linhas, as cores, a textura, a composição e a técnica se encontram estruturadas na obra, revelando o seu estilo é que se encontra o seu significado. Caracteriza-se pelo estilo e forma de expressão.

No *quinto estágio*, a **autonomia**. Aqui o sujeito julga os conceitos e valores por meio dos quais, é construída a significação das obras de arte. Considera os conceitos da história da arte, contextualizados e adaptados à situação atual. É uma leitura de nosso tempo, de um sujeito que conhece os conceitos, mas que é responsável pelo juízo que faz. O juízo é pessoal e social ao mesmo tempo, pois embora possamos recorrer à tradição, este só pode ser confirmado por nós, mediante o valor que atribuímos a ele. As opiniões consagradas são reexaminadas e reavaliadas, e a arte para os que aqui chegaram é prezada, mais por levantar questões do que transmitir verdades.

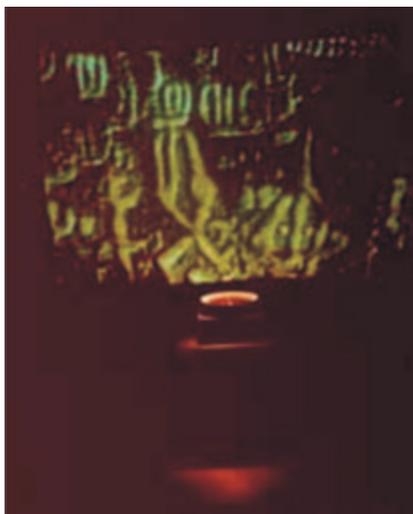
Já a pesquisadora Maria Helena Rossi, publicou a pesquisa realizada no livro **“Imagens Que Falam: Leitura da arte na escola”**, usando como referencial teórico Michael Parsons, entre outros. Na sua investigação interessou-se em perceber as particularidades da leitura estética de alunos da educação básica no contexto brasileiro, a partir da constatação da saturação de imagens em nosso cotidiano, e da ocupação por estas das aulas de arte e das demais disciplinas também, pois o mercado publicitário faz a presença da imagem obrigatória, obrigando-nos a vivenciar o que se chama de “cultura visual”, dada a presença de imagens em toda parte. Considerando a familiaridade com que as crianças interagem com elas por meio de computadores, televisão, videogames, celulares e tantos outros, a autora pergunta: **“Como o aluno poderá dar sentido à visualidade em que está imerso? O pode fazer o ensino da arte nesta cultura visual em que vivemos?”**

Preocupada com o que chama de “desconhecimento” dos professores do que se passa na mente do aluno durante a leitura estética, e questionando as avaliações das propostas de leitura que esses professores recebem dos alunos, enfatiza a necessidade de o professor conhecer o desenvolvimento estético do seu aluno assim como conhece e acompanha outros tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, emocional, social, lógico-matemático, afetivo, lingüístico ou gráfico-plástico. A sua pesquisa, apresentada no citado livro, envolveu 168 alunos entre 6 a 18 anos, moradores da cidade de Caxias do Sul (RS). Foram entrevistadas 56 crianças de séries iniciais com idade de 6 a 9 anos, 56 crianças de 5ª e 6ª séries, entre 10 a 13 anos e 56 adolescentes do final do ensino fundamental entre 14 a 18 anos. Os alunos foram divididos em dois grupos, assim constituídos: Grupo A

(não familiarizado com arte, esse grupo foi composto por 84 alunos de uma escola pública, que atende a filhos de profissionais com escolaridade de ensino fundamental e médio. Grupo B; (familiarizado com arte e discussões estéticas, composto de 84 alunos de 3 escolas particulares, que atendem prioritariamente a filhos de empresários e profissionais de nível superior). Foram analisadas quatro (4) reproduções de obras de formato A3: uma obra com suporte tradicional: uma fotografia da artista Cindy Sherman, *Sem título*, de 1981; uma imagem publicitária contida na revista *Claudia*, n.9, ano 36, 1999; uma fotografia de uma instalação do artista Anish Kapoor, *É um homem*, *Sem título* de 1989–90 e uma visita a uma instalação interativa eletrônica, da artista Diana Domingues, *Trans-e: my body, myblood* de 1998.



Cindy Sherman, *sem título nº 96*, 1981. Fotografia, 24" x 18", MOMA, New York City



Diana Domingues, *Trans-e:my body, myblood*; 1998



Anish Kapoor, *Dragon*, 1992. Limestone and Pigment. Hayward Gallery, London

Lembramos que para que você possa conhecer as obras pode consultar o livro de Maria Helena Rossi, “Imagens Que Falam Leitura da arte na escola”, procure-o na biblioteca. Porém não se esqueça de que também pode recorrer à Internet.

Como metodologia, assim como Parsons ela utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com duas questões básicas:

Você pode falar sobre esta imagem?

O que você pensa quando olha para esta figura?

E uma variação, como a seguir:

Você pode falar o que está pensando sobre cada imagem. Pode perguntar, se você quiser: Não há resposta certa ou errada.

O pensamento dos alunos que fizeram parte dos estudos/pesquisa de Rossi, foi considerado como uma totalidade, não importando a fonte de suas respostas, se fruto de sua própria reflexão ou se influenciado pelos ensinamentos recebidos. Não só as respostas destes alunos foram consideradas elementos de análise, mas também as suas indagações.

A análise e a interpretação dos depoimentos, segundo a autora, mostrou que há diferença entre os dois grupos de alunos em cada nível de escolarização.

O primeiro grupo, os sem familiaridade com a arte, realizaram leituras mais ingênuas e realísticas, (como elas se constituem)e outras mais avançadas(como elas se constituem). O outro grupo apresentou um desenvolvimento estético mais próximo às características postuladas pelos teóricos, como Parsons, que já discutimos aqui anteriormente. Rossi argumenta que as construções no domínio da leitura estética dependem de inúmeras variáveis presentes na interação dos sujeitos e seu meio.

Para compreendermos o argumento da autora é importante lembrarmos dos estudos de Piaget ou de outros teóricos desenvolvimentistas que defendem que o desenvolvimento depende das interações com o objeto de conhecimento. É o caso, por exemplo, de uma criança ao perceber que as regras não são imutáveis e inflexíveis, e assim tentam discutir e propor as suas próprias regras. Convivemos com isso na escola e em nossas casas, não é mesmo?

A pesquisadora conclui dizendo que há muito que aprender ainda sobre o conhecimento estético dos alunos, mas é possível notar que as teorias intuitivas que eles constroem provocam fascínio e esperança no futuro da leitura estética na escola, e expectativas quanto a uma educação emancipatória.

De Educador para Educador

A partir das proposições e pesquisas apresentadas nessa unidade, e dos conhecimentos apresentados na disciplina anterior você percebeu que foi somente após a década de 80 no Brasil que a educação estética passou a ganhar espaço nas publicações de livros direcionados aos professores como os publicados pela Cortez, e que os museus, principalmente o Museu de Arte Contemporânea da USP, preocupam-se e enfatizam a leitura da obra de arte, ou seja, um ensino fora do sistema oficial de escolaridade. A discussão sobre a imagem chega à educação escolar e, ainda hoje, muitas vezes somente por meio de releituras que são cópias dos trabalhos dos artistas, negando um fazer criador do aluno, mas essa é uma discussão que esperamos aprofundar na continuidade dessa disciplina. Por ora, propomos uma investigação dos saberes estéticos de seus alunos para que você observe como eles olham as obras e para que possa conhecê-los melhor. Discuta com a sua orientadora (tutora) o melhor encaminhamento possível para esta pesquisa. Propomos que vocês escolham obras de arte representativas, mas que sejam reproduções de boa qualidade (cor mais próxima

do original; um bom tamanho permitindo que todos os alunos possam observá-las; durabilidade, permitindo o manuseio, são algumas sugestões que fazemos). Escolher as obras pelas diferenças, é uma outra sugestão, pois não adianta cinco obras de uma mesma temática como por exemplo, Natureza-morta ou Paisagens, pois assim não há como perceber as diferentes escolhas de seus alunos, não é mesmo? Organize as questões semiestruturadas das entrevistas. E, depois analise os resultados a partir dos referenciais apresentados aqui, de Parsons e Rossi, temos certeza que poderemos nos surpreender com os resultados.

Boa pesquisa!

Referências

ARGAN, Giulio Carlo e FAGIOLO, Maurizio. *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. 2 ed., São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1996.

GRINSPUM, Denise. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo — Cultural do Museu Lasar Segall* (São Paulo). São Paulo, 1991. Dissertação de emstrado em Artes.

HAUSER, Arnold. *História Social da arte e da Literatura*. 2.ed., São Paulo: Martins Editora, 2000.

OLIVEIRA, Ana Claudia (org). *“Arte, Cultura e Educação: alguns pressupostos”* Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Editora do CPS, 2002.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 3ed., São Paulo: Perspectiva, 1991.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação IOCHPE, 1992.

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

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. 2ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte: Introdução da história da arte da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

Sites

 artenaescola.org.br

 mac.usp.br

 museusegall.org.br

 phillipscollection.org

 kunstmuseumbasel.ch

 gasl.org/refbib/Goya__Guerra.pdf

 museoreinasofia.es

 artic.edu/aic/

The background is a textured gradient of purple and red. On the left side, there are several white, hand-drawn lines that form abstract, overlapping shapes and loops. The text 'unidade 3' is positioned in the upper right quadrant of the image.

unidade 3

A educação da arte e a semiótica como fundamentação

3.1 arte br: uma metodologia

O *arte br* é um material educativo que ganhou abrangência nacional e possui como objetivo a apresentação de obras de arte em museus e uma metodologia de leitura baseada na Semiótica de origem francesa, chamada de discursiva ou greimasiana, que teve como propositores Algirdas Greimas. Esta Semiótica entende a arte como linguagem e o objeto de arte como texto visual e, sendo assim, a obra-de-arte como texto é o ponto de partida para sua leitura. Portanto, para um semioticista nesta linha de pensamento, o exercício é debruçar-se sobre o texto e nele desvelar seus sentidos. A proposta para o professor trabalhar com as obras, reproduções de obras de arte, ou imagens das mídias é oferecê-las aos olhos dos leitores antes mesmo da biografia do artista ou das informações históricas sobre ele ou sua obra.

A semiótica é uma teoria que é disseminada em território nacional, principalmente a partir do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ela também se faz presente nos currículos dos vários cursos de graduação de nosso país, principalmente de Letras, Comunicação e Design, podendo também estar presente em outros, como nos de Artes. O único

curso específico de Semiótica no Brasil são o mestrado e doutorado da PUC/SP, e o de Linguística, como o da Universidade de São Paulo (USP).

A entrada da Semiótica no ensino básico de artes aconteceu por meio da pesquisa e dos pesquisadores de várias instituições que se titularam e desenvolveram projetos nas mesmas. Essas pesquisas passaram a circular em eventos nacionais, em artigos publicados, e, conseqüentemente, nas salas de aulas dos cursos de licenciatura em Artes os quais são formadores dos futuros professores de nossas escolas de educação básica.

A disseminação da semiótica aconteceu também por intermédio da publicação dessas pesquisas que extrapolam o espaço da academia e chegam diretamente aos professores das escolas de educação básica, como é o caso do livro “Olhos que pintam” de Anamélia Bueno Buoro, e do material educativo citado, o *arte br*. Este foi produzido pelo Instituto Arte na Escola e proposto pelas pesquisadoras: Anamélia Bueno Buoro, Bia Costa, Eliana Braga Aithié, Lucimar Bello Frange e Moema Martins Rebouças, com desenhos e projeto gráfico de Beth Kok. O *arte br* foi lançado em final de 2003 e distribuído em 2004.

A seguir, disponibilizamos uma síntese sobre esse material educativo, publicado em 2002 no Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. Destacaremos do artigo os objetivos do material educativo (para início de conversa), a destinação (com quem conversar), a metodologia (como conversar) e acrescentamos uma reflexão semiótica escrita por Anamélia Bueno Buoro e Bia Costa sobre a metodologia presente em *arte br*. Os termos e conceitos da semiótica que exigem um dicionário específico serão destacados e comentados ao final dessa UNIDADE em um item denominado CHAVE DE PALAVRAS.

3.1.1 Arte, Cultura e Educação: alguns pressupostos

Anamelia Bueno Buoro (SENAC – SP), Lucimar Bello Frange (UFG/GO), Moema Martins Rebouças (UFES/ES)⁶.

Para início de conversa...

O *Atelier* Semiótica e Ensino das Artes Visuais⁷ está envolvido em um projeto cuja finalidade maior é conceder visibilidade a algumas obras significativas produzidas no Brasil, presentes em acervos de alguns museus do país e se volta à proposição do material educativo arte br.

Para conceder visibilidade a essas obras, estabeleceu-se um canal de comunicação entre instituições de ensino de educação formal e museus brasileiros, a fim de gerar redes de interação que encaminhem educadores e alunos até esses espaços da arte e das culturas, tanto quanto aproximem os museus do universo escolar, sejam representados por seus acervos permanentes ou por mostras e eventos pontuais.

Advogamos que o educador e a escola podem e devem programar, em seus projetos educativos, desde muito cedo na vida das crianças, ações dirigidas e vigorosas com o intuito de intervir em suas relações com a visualidade, buscando assim formar leitores reflexivos e críticos de imagens, capazes de atuar contra a ausência de sentido que

os excessos da visualidade terminam por fomentar. O potencial da criança e do adolescente pode, portanto, ser trabalhado no tempo e no espaço da sala de aula pelo educador com o objetivo de fortalecer, por meio da mediação da imagem, as relações desses sujeitos com a realidade. Para que tal proposta se efetive, o educador deverá oferecer subsídios que estimulem uma resistência, não às imagens, mas às estratégias de massificação que subjazem à sua manipulação, mantendo ou mobilizando, nesse proceder, o olhar criador e inquieto da criança. Vivemos num mundo de imagens, tanto fixas como as das pinturas, desenhos e cartazes, como em movimento, como as veiculadas pelo cinema e/ou televisão e outros suportes. Desenvolver a visibilidade da visualidade é, pois, um desafio para o educador especializado em arte num contexto no qual as imagens são tantas e tão frequentes que carregam pouco ou nenhum valor. Assim, mais do que apresentar aos professores e às crianças e aos adolescentes na educação escolar as obras referidas, o material educativo *arte br* pretende igualmente dar visibilidade às instituições que as abrigam, incentivando a visita e o contato com esses espaços e com a totalidade de seus acervos e concedendo-lhes igualmente visibilidade.

O *arte br* possui a pretensão de dialogar com os desafios do ensino aprendizagem da arte na educação escolar, os mesmos que vêm provocando os professores quanto à utilização de imagens da arte na sala de aula. Entre as questões que nos inquietam está a articulação entre as concepções de arte, estética e educação, levando em conta o horizonte dos alunos da educação infantil ao ensino superior. A construção de tais concepções exige uma educação da arte que instale e amplie o espaço da descoberta e da criação individual e coletiva, possibilitando desse modo o acesso, o entendimento e a compreensão da produção

6 O artigo foi publicado no caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS) revisado pela Dra. Moema Martins Rebouças com pequenas modificações para ser publicado aqui.

7 No Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS), os grupos de pesquisa recebem a denominação de ateliers.

artística e dos bens culturais. Se, no passado recente, as aulas de arte privilegiavam os aspectos técnicos, produtivos e expressivos da arte, ou apenas tratavam a contextualização da arte como o relato das biografias dos artistas, agora a preocupação está também engajada em uma educação estética e nos conteúdos da arte e na sua compreensão. Tal proposição encaminha à formação de sujeitos capazes de compreender as mensagens gráficas-plásticas e visuais, por meio do conhecimento das linguagens da arte moderna e contemporânea, o que lhes possibilitaria uma atitude mais consciente e crítica perante a produção artística e cultural que se estenda aos desafios éticos de um mundo plural e globalizado, exposto a esquemas de massificação de toda ordem. Defende-se em arte br o papel educativo da escola como mediadora entre a arte e uma ampla camada de nossa sociedade, mediação que enseja franquear um direito à fruição (tradicionalmente reservado apenas às elites). Defende-se, igualmente, o papel da arte como mediadora privilegiada do embate entre sujeito e realidade e da obra de arte como testemunho da interminável demanda humana por significado.

Nesta perspectiva, cabe aos educadores da arte uma expressiva parcela de responsabilidade pela formulação de propostas voltadas para uma educação da sensibilidade, formadora de leitores perceptivos e críticos das imagens da arte e, conseqüentemente, de toda e qualquer imagem.

Com quem conversar....

O *arte br* estrutura-se na dimensão escolar, de modo a atender a um contexto existente, caracterizado pela carência de material bibliográfico destinado ao professor de arte, e no qual pretende discutir os meios e os processos de construção dos textos visuais. Quando este conteúdo existe, costuma relacionar-se mais ao contexto social, cultural, econômico e ideológico no qual surgiram o artista e sua obra. Desse modo, limita-se a explicar a obra em função dos eventos que a envolveram. O que o *arte br* propõe é a investigação de como a própria obra aponta-nos a sua visibilidade, visualidade e sentido, num percurso traçado de dentro para fora, do texto visual para o contexto, ampliando e exigindo interrelações com outros textos (a intertextualidade).

Numa dimensão de educação para a cidadania, sabe-se que o fortalecimento da educação da arte na escola formal representa uma contribuição efetiva na formação de indivíduos mais sensíveis, que saibam resistir tanto quanto responder aos impactos sombrios da globalização, cujos avanços exigem projetos educativos mobiliados para a conquista de uma razão sensível tanto quanto inteligível. A compreensão da imagem como texto disponível à leitura parece-nos mais do que nunca um instrumental por meio do qual a experiência estética torna-se potencial ético, pronto a atualizar-se nas mais variadas instâncias do cotidiano, dentro e fora da escola. Do mesmo modo, trata-se igualmente de uma ação multidisciplinar, uma metodologia da pergunta que provoque, faça indagar e proponha caminhos capazes de transcender a própria linguagem e os conteúdos para transitar por outros saberes gerando redes interdisciplinares que partam do sensível para o inteligível, na busca de uma relação mais consistente

e coerente do sujeito com um conhecimento que se encaminhe dele para o mundo e do mundo para ele, num movimento contínuo, espiral e ascendente de transformação recíproca. Desse modo, a seleção de obras de artistas brasileiros ou das que foram produzidas no Brasil, que integram acervos de museus propõe uma visão da diversidade da produção, da compreensão e valorização dos textos visuais, no sentido da busca da auto estima, pautada em aspectos culturais que são afirmadores — num momento sócio-histórico especialmente complexo — de um modo particular de estar e de atuar no mundo que nos inclui tanto quanto nos diferencia. A escolha dos espaços expositivos no Brasil, feita pelo curador Paulo Herkenhof, desenha um mapa com pontos de convergência em museus que abrigam obras selecionadas para torná-las acessíveis, duradouras e fomentadoras de significados do que seja ser cidadão brasileiro no mundo, em pleno Terceiro Milênio — talvez esta seja uma imagem suficientemente evocadora daquilo que arte br propõe.

Como conversar...

A metodologia está estruturada a partir dos pressupostos da semiótica greimasiana, que aborda a imagem como um objeto de sentido, constituindo-se numa teoria da significação das diferentes linguagens verbais e não verbais. A imagem é considerada como um texto, preocupando-se, dessa maneira, com os mecanismos que o engendram, tornando-o uma totalidade de sentido. Esta metodologia nos possibilitará abordar a arte a partir de sua própria produção, a obra

de arte⁸. Por outro lado, ao assumir a obra de arte como texto visual, trata a arte como linguagem de relações.

A proposta de uma educação da arte a partir da leitura das próprias obras, inverte uma sequência de encaminhamento metodológico vigente, ou seja a de oferecer a biografia do artista aos alunos, antes da proposição da leitura da obra, as vezes, antes mesmo de apresentá-la. O que arte br propõe é um outro percurso, o de provocar e desafiar os alunos a olhar a obra antes de receber qualquer informação sobre ela, permitindo que nesse proceder possam ser instigados a explorá-la, percebendo-a a partir de seus elementos formadores, e a partir daí, estabelecer relações entre eles e entre outras obras. Desse modo, consideramos a leitura como principal ponto de partida para a análise de uma obra, pois ela nos faz ver o que está manifestado nela. Não há, portanto, nesta proposta, roteiros prévios, mas a compreensão de que cada obra, cada texto visual, com sua especificidade, indicará percursos a serem construídos pelo leitor, que poderão ser da forma ao conteúdo, ou o caminho inverso, uma vez que não há linearidade na apreensão da arte.

As 36 (trinta e seis) reproduções de obras de arte que compõem o material educativo encontram-se organizadas em 12 (doze) Cadernos de estudo destinados ao professor, e ainda de uma linha do tempo e um caderno introdutório. No site www.artenaescola.org.br você poderá acessar seis cadernos e as reproduções de obras de arte que os constituem.

Como afirmamos anteriormente, a metodologia é a mesma para todo o material, e é apresentada em doze passos no Caderno

8 As obra de arte estão no material em reproduções em pranchas com dois tamanhos.

introdutório e está presente nos demais. Entretanto, como cada obra possui as suas especificidades, e cada caderno ao reunir três obras numa temática conduz a um percurso de leitura e interpretação singular, os caminhos ali propostos também se diferenciam, em alguns a ênfase é maior no conteúdo e em outros nas relações formais.

Os passos como proposição de leitura...⁹

Anamélia Bueno BUORO (SENAC — SP), Bia Costa (PUC/SP).

A seguir apresentamos os passos metodológicos do material *arte br*, a fim de propiciarmos condições de se compreender a estrutura conceitual proveniente da Semiótica discursiva na qual se fundamenta. Trata-se aqui de destacar cada passo da metodologia e como eles são construídos a fim de proporcionar um olhar mais sensível e aberto a leitura do texto visual. Essa metodologia de trabalho está apresentada num dos Cadernos, o Introdutório e tem por objetivo trabalhar a leitura da imagem da arte brasileira moderna e contemporânea e, a partir dela, ampliar o olhar do leitor sobre os espaços, lugares e tempos em que vive. Este Caderno em particular diferencia-se dos outros doze por não trazer proposições de trabalho ou leituras de imagens, mas sim, uma apresentação do material, a ficha catalográfica, um índice das imagens e temas, bem como uma “Conversa com

o professor” por meio da qual, em sua sequência, são apresentados os passos metodológicos propostos para uma leitura da imagem. No final do caderno, há um mapa do Brasil localizando os doze museus abordados no material. Desse modo, busca-se compreender a fundamentação teórica desses doze passos sobre a leitura da imagem a partir dos pressupostos teóricos da semiótica discursiva.

O primeiro momento da metodologia é chamado de “O olho, o que vê?”. No texto verbal, destaca-se o questionamento do destinador (propositor da metodologia) ao destinatário-leitor, destacando uma parte — o olho, convocando-o a interagir com o caderno e com as reproduções das obras. Assim, no texto verbal o leitor é chamado a descobrir o que o seu olho vê... deslocando-o do corpo, retirando-o do todo para tomar apenas a sensação visual primeira. É um convite-convocação à descrição do texto da obra de arte, que parte de unidades mínimas para que se possa ver o todo. Presentes nos doze cadernos, os textos visuais buscam provocar o leitor a uma ação e para tanto utiliza nessa primeira parte do Caderno de Estudos do Professor desenhos, ou a própria reprodução da obra destacada para a leitura. Essa convocação do primeiro passo metodológico são como portas de entrada para o olhar perceber e ler a obra. Destacam-se os formantes¹⁰, numa desconstrução visual do todo da imagem da arte. Esses fragmentos de texto tomam por eixo condutor a própria imagem. Em assim sendo, essas descrições da obra de arte realizadas por meio de um novo texto visual não se repetem num esquema rígido ao longo dos doze cadernos. Antes, coloca-se como diálogo entre texto visual da pran-

⁹ Este artigo foi escrito pela Dr. Anamélia Bueno Buoro e pela pesquisadora Bia Costa e para esta publicação a Dra Moema Martins Rebouças fez uma revisão dos termos de vocabulário da semiótica com o intuito de aproximá-los do leitor

¹⁰ Os formantes são as unidades mínimas da plástica e são: topológicos, cromáticos, eidéticos e matéricos.

cha encartada e texto visual para construir a leitura. Por exemplo, no caderno Cidades, temos um texto visual encartado na prancha maior que é a imagem do “Plano Piloto”, de Brasília, desenhado por Lucio Costa; já no Caderno de Estudos do Professor o que se encontra são recortes dessa imagem, que propõem um fazer-ver partes do todo do desenho. Esse primeiro momento também pode ser entendido como a apreensão das figuras do plano da expressão e plano de conteúdo, como um texto visual da reprodução, presente nas pranchas e cartões.

O segundo passo metodológico chama-se “O olho, o que percebe?”. Analogamente ao primeiro passo, este também se constrói como texto sincrético visual-verbal em busca da construção de um saber do destinatário leitor. Mas coloca-se aqui uma diferenciação, não é mais o convite-convocação à descrição, o que aqui se propõe é um encadeamento de sentidos-sentidos. Assim, ao questionar o leitor na sua percepção, amplia o significado da palavra olho, que já não se basta em ser apenas aquele que vê, mas sim, aquele também capaz de perceber. Apresenta assim um salto qualitativo na modalização do saber-fazer do olho. Vai além da posição cotidiana e comum do olho como aquele que vê e o convoca a ser também aquele que percebe, isto é, é capaz de relacionar os elementos visuais sentidos pela retina e encadeá-los numa organização semiótica, construindo o seu sentido-sentido. No texto visual, acrescenta-se então o formante topológico, espaço e tempo, capazes de organizar os elementos descritos anteriormente e enredá-los numa trama de sentidos. Esse segundo momento é necessariamente precedido pelo primeiro, aprioristicamente.

O terceiro passo é chamado de “De olho no artista, no Brasil e no mundo”, aqui relacionam-se textos e contextos. O olho já está chamado pelo destinador, e aqui, o seu fazer que está direcionado para

ver o artista, o Brasil e o mundo. O olho — leitor — passa a ser aqui de um sujeito que olha além das duas primeiras etapas, extrapolando a própria imagem/obra lida. Nesse movimento de leitura, de uma abstração grande ao perceber as figuras do texto visual e os formantes constituidores, passando pelo encadeamento dessas figuras num espaço-tempo, o texto visual visto e percebido; chega-se ao contexto, ao destinador (artista), aos contextos geográfico-históricos (Brasil, mundo) presentes na obra como marcas textuais, o que exige um momento de pesquisa e reflexão. No mais das vezes, o texto provocador é proporcionalmente arrebatado pela linguagem verbal e pelo encadeamento de sua lógica que dirige a atenção do leitor para relacionar os aspectos a serem percebidos no texto visual com a história do autor (?), do seu tempo e do seu espaço e de determinada estética.

Em “O olho que conta histórias”, o leitor é um “olho-corpo”, olho já não só capaz de visão, percepção e contextualização, mas também de produção de discurso. Nesse ponto, há uma inversão de lugares entre destinador/destinatário, pois aquele convoca o leitor a construir o seu próprio discurso a partir daquilo que viu, percebeu, contextualizou. Uma convocação também pedagógica, à medida que instaura uma sistematização do que foi construído até este passo.

Em “O olho que pensa, a mão que faz, o corpo que inventa” o leitor continua a ser convocado a construir o seu próprio texto, desta vez não o texto verbal, sistematização de saberes da lógica formal, mas texto visual, produto da leitura não só da obra de arte, mas também do seu espaço a partir da provocação instaurada pela obra de arte e, na proposta em análise, da apropriação dos cartazes de filmes. A construção significativa é engendrada por um saber-fazer modalizado a partir das competências providas nos passos anteriores e é

alimentada pelo saber-ver do olho-corpo. O destinatário é novamente convocado a assumir um papel de produtor do seu próprio discurso a partir das relações indicadas nos passos anteriores.

Em “Provocando olhares” há novamente uma quebra da relação entre propositor/destinador e leitor. Se nos primeiros quatro passos o leitor é modalizado no seu saber-ver e saber-fazer, aqui o que se coloca é uma modalização de saber-saber: uma provocação dialógica entre propositor e leitor, possuidores de saberes diversos e também de saberes em comum, como aqueles construídos nos passos anteriores.

No passo “O olhar que dialoga” é inserida a intertextualidade entre os saberes postos no material e os outros saberes do mundo, como no caso — a cidade. Assim, ao leitor é oferecida uma gama de possibilidades de integração com as diversas áreas de conhecimentos formais e não formais.

Na etapa “De olho no museu” o que se coloca é um saber sobre os espaços e os fazeres próprios dos espaços museológicos que “guardam” as obras de arte. Modaliza o destinatário nesses saberes para que ele se coloque como leitor da obra de arte diante do original. Desse modo, ele é convocado a um fazer-ver a obra de arte em seus espaços.

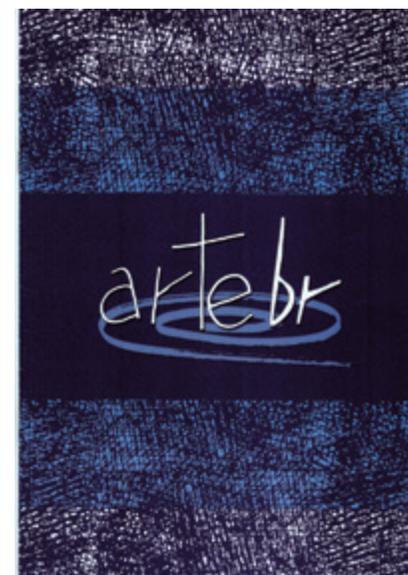
Em “O olhar que refaz o percurso”, o leitor é convocado a retomar o início do processo e os percursos construídos desde então, sistematizando-os, aprofundando-os e refletindo sobre os conhecimentos construídos ao longo dos caminhos percorridos pelo seu olho/corpo. Ao se propor a retomada do processo metodológico vivido, há uma modalização do leitor a fim de se construir um saber-ser, à medida que este passa a ter consciência da construção metodológica de um percurso vivenciado.

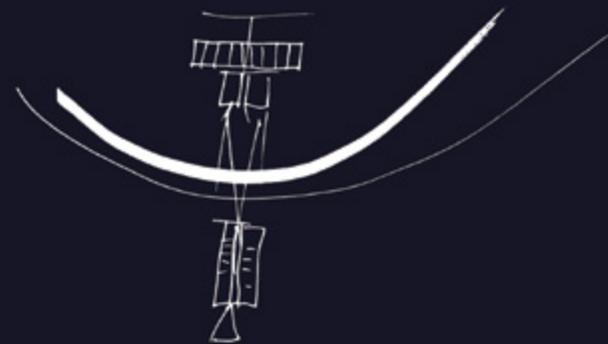
“Chave de palavras”: nesse momento, são disponibilizadas ao leitor algumas informações denotativas que ampliam a construção dos sentidos a serem construídos sobre algumas palavras. As explicações dessas palavras referem-se aos sentidos utilizados dentro do contexto do material; ainda que, fora deste, possam ter outros significados.

Em “Linha da vida/tempo das obras” o leitor é convidado a perceber a temporalidade da construção das obras do artista, a relação entre os tempos de cada artista analisados e das obras — objetos das leituras. Nesse momento, o enunciatário é modalizado num saber-saber sobre as relações sincrônicas e diacrônicas entre as obras presentes no material.

Em “O olhar que descobre” o leitor é convocado a aprofundar seus conhecimentos por meio da pesquisa das fontes de consulta. Assim, ele é mais uma vez modalizado no seu saber-saber.

Abaixo um dos fascículos do *arte.br*, na íntegra: “Abre as asas sobre nós”.





Abre As Asas sobre Nós

Essa cidade "... nasceu do gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da cruz."

Lucio Costa

Professor, este Caderno de estudos é seu. Use-o para questionar, pesquisar, aprofundar, ampliar seus conhecimentos e para preparar suas aulas.

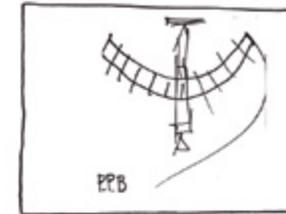
O olho, o que vê?



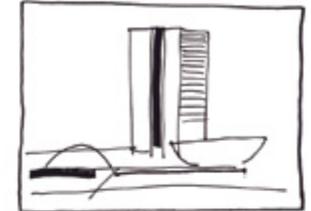
Caderno de estudos do professor

Pegue a prancha da imagem "Plano Piloto", de Lucio Costa.

O seu olho, o que vê?



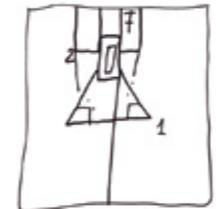
Um desenho de linhas finas no centro, sugerindo uma forma.



Um detalhe enfatizando um edifício na vertical e duas formas.

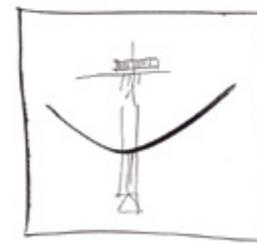


Uma legenda com números de 1 a 28, uma data, uma assinatura, letras grandes.



Um triângulo que marca o local da Praça dos Três Poderes.

Leia com seus alunos a legenda que acompanha a imagem e localize na planta baixa* as partes planejadas para essa cidade... Que cidade é essa?



Descubra

- o formato da planta baixa
- o detalhe da fotografia: que formas ele mostra?
- os números de 1 a 28 marcam lugares numa cidade: que lugares são esses?

Em 1957, Lucio Costa venceu o concurso para o Plano Piloto de Brasília, a nova capital do País, que seria inaugurada em 1960. Lucio Costa era arquiteto e urbanista. Entre outros, o arquiteto Oscar Niemeyer participou da construção da cidade. A planta baixa do projeto de Brasília – que está na imagem que lemos – foi desenhada por Lucio Costa e o edifício do Congresso, que aparece no recorte fotográfico, foi projetado por Oscar Niemeyer. A foto que vemos é de André Abrahão.

*Vá para Chave de palavras

O seu olho, o que percebe?

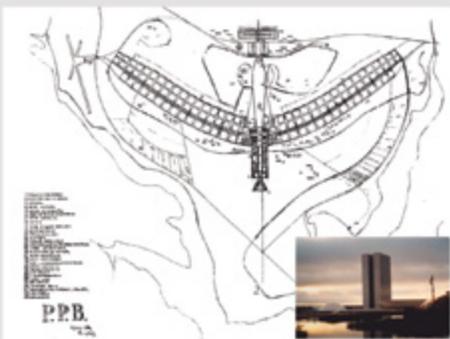
Mostre aos seus alunos a planta baixa, o projeto da cidade desenhada e a fotografia do edifício do Congresso.

Para Lucio Costa, a cidade é uma expressão concreta da necessidade do ser humano de se comunicar e organizar. É um lugar em que pessoas compartilham um espaço físico e nele tecem uma história maior. A visão humanista* desse arquiteto está presente na essência de seus projetos.

Converse com seus alunos sobre o que Brasília representa para o Brasil. Quando falamos na Capital, não nos referimos apenas a uma cidade concreta, construída com cimento, ferro, tijolos, mas também a uma cidade simbólica, construída com os sonhos, projetos e escolhas políticas de seus cidadãos.

Os construtores dessa "outra" cidade somos nós, brasileiros, que votamos em nossos representantes. Sobre isso, Lucio Costa afirma:

Votai que o poder é vosso.



Observe que o Plano Piloto de Brasília (PPB) tem forma de:

uma cruz? um avião? uma borboleta?

A cruz é um símbolo forte na civilização ocidental. A cruz também pode trazer à lembrança a imensidão do céu e o horizonte do cerrado onde Brasília foi construída.

Pense nos nomes que nosso país recebeu antes de Brasil: Ilha de Vera Cruz... Terra de Santa Cruz...

Brasília é um espaço simbólico da vida política do Brasil.

Ao planejar Brasília, Lucio Costa pensou em outras cidades. De Paris, ele disse ter trazido lembranças amorosas. De Londres, os imensos gramados. De Nova Iorque, as auto-estradas e os viadutos. Até mesmo fotos antigas da China ele usou como repertório.

Assim Brasília nasceu de muitas cidades e daquilo que Lucio Costa guardou de cada uma.

Veja "Rio", obra de Lívio Abramo. É uma xilogravura de topo*, de 1951. Veja as formas, os tons, os cruzamentos dos pretos e dos brancos e os modos como eles foram organizados para mostrar uma cidade brasileira.

Descubra com seus alunos as linhas – as diagonais, as verticais, as horizontais – e os planos que elas constroem, dando a perceber profundidade, superposição, sobreposição... Repare também nas massas de luz e de pretos, nos matizes* de cinzas (dados pelos agrupamentos maiores ou menores de linhas finas, largas ou médias de muitas espessuras, ora mais espaçadas, ora mais adensadas*).

Perceba como essas linhas estruturam partes que formam um todo – a obra de arte. Na gravura "Rio", o artista cria uma imagem sintética da cidade do Rio de Janeiro. Nela, só um olhar curioso e atento conseguirá descobrir certos lugares:

encostas...

favela...

ruas...

vegetação...

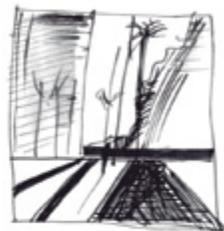
prédios...

mar...

Lívio Abramo fez muitas gravuras que têm a cidade do Rio de Janeiro como tema.

O olho,
o que percebe?

De olho no artista,
no Brasil e no mundo



Pensando em CIDADÊ, que é o tema deste Caderno, pegue a foto de "Viaduto do Chá", de Cristiano Mascaro.

Veja:

- a imagem...
- os elementos centrais...
- os laterais...
- os coqueiros... as pessoas... a calçada... o gradil... os postes... os prédios... os fios... outros elementos...
- uma "quase moldura"...
- o sol !!!

Perceba com seus alunos:

- as luminosidades...
- as sombras...
- os tons de cinza...
- o ar iluminado...
- uma neblina...

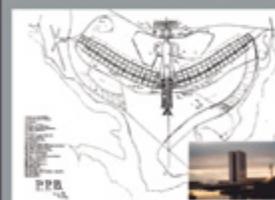
Que neblina?...

Que cidade?...

Em "Viaduto do Chá", Cristiano Mascaro mostra uma cidade e seus habitantes. Ele é considerado um arquiteto da fotografia, um contador de histórias da cidade. Diz ele: "Toda cidade me encanta porque sempre apresenta surpresas... O que me fascina é a relação homem-cidade."

... também conta uma história

As 3 imagens – projeto arquitetônico, xilogravura, fotografia – mostram 3 momentos de 3 cidades. Relacione e organize com seus alunos os conhecimentos sobre a leitura das imagens deste Caderno, propondo-lhes que escrevam um texto que conte o processo vivido. Você pode usar o quadro abaixo para ajudá-los a sistematizar esse conhecimento.



"Plano Piloto"
Brasília
Planta baixa e fotografia
Visão de cima
Cidade concreta/cidade simbólica:
projeto físico, social, político...
Relações entre o planejado e o construído



"Rio"
Rio de Janeiro
Xilogravura
Visão de frente e profundidade rasa
Cidade imaginária: espaços de vivência e de convivência...
Relações entre o mundo imaginado, mundo construído e a natureza



"Viaduto do Chá"
São Paulo
Fotografia
Visão de profundidade e perspectiva
Cidade "real": viaduto, lugar de passagem...
Relações entre o real construído e uma ilusão do real

O olho que lê a CIDADE também vê, percebe, compreende, propõe e reconstrói a cidade e as cidades.

De olho no artista,
no Brasil e no mundo

O olho que conta
histórias



Desenhando e sonhando cidades

Segundo Giulio Carlo Argan, são espaços urbanos: o portal da matriz, os pátios, o interior da igreja, os ambientes das casas, a decoração do quarto de dormir, da sala de jantar ou outros espaços. Até o tipo de roupa que usamos representa seu papel no palco da cidade. São também espaços urbanos, o mercado, os rios...

O espaço figurativo não é feito apenas daquilo que se vê, mas de infinitas coisas que se sabem e se lembram — de notícias.



1. Depois de olhar as cidades "reais", cidades-vividas, peça a seus alunos que façam dois desenhos com lápis ou caneta preta, em folhas de papel branco. Os temas são: "A cidade em que vivo" e "A cidade em que gostaria de viver".



2. Exponha os desenhos lado a lado. Observem em conjunto as questões que mais aparecem e precisam ser solucionadas. Faça uma lista delas. Depois, realize um levantamento com a turma: das idéias, propostas e projetos para a cidade em que gostariam de viver. Faça outra lista para a "cidade ideal".



3. Divida a turma em grupos. Cada grupo escreverá uma carta para uma autoridade responsável, contendo propostas para melhorar a vida da cidade.

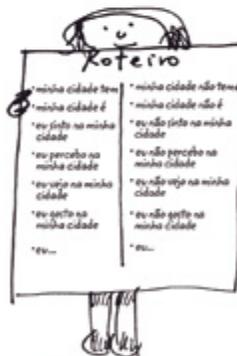


4. Junte nas cartas alguns desenhos que se relacionem com os temas tratados. Encaminhe as cartas e os desenhos para a direção da escola, autoridades e entidades de sua cidade, cobrando respostas.

5. Avalie todo o percurso realizado.

Um diário da cidade

1. Converse com seus alunos sobre sua cidade. Use este roteiro ao lado como provocador. Anote os comentários numa folha grande com as afirmações de um lado, e as negações de outro.



2. Observe se vocês falaram sobre: planejamento e desorganização; beleza e feiúra; vegetação e desmatamento; água e energia elétrica; lixo; qualidade de vida... Provoque-os a pensarem e falarem sobre esses temas.



3. Proponha-lhes que planejem e realizem um desenho, uma fotografia ou uma monotipia*, mostrando as relações de contrários estabelecidas acima.

4. Junte todos os trabalhos e monte com eles um álbum que pode ser organizado por capítulos e sub-temas (Lixo, Energia, Água, Edificações, Lazer e outros...). Esse álbum poderá se chamar "Um diário da cidade".



5. Mostre esse material para a escola e deixe-o na biblioteca ou em algum lugar de passagem, onde possa ser visto e lido. Disponibilize folhas em branco no final, para comentários dos leitores e participantes.

o olho que pensa,
o corpo que inventa
a mão que faz, o corpo que inventa

Chave de
palavras

Italo Calvino escreveu um livro chamado "As cidades invisíveis", em que fala dos infinitos detalhes que fazem uma cidade. Entre as cidades inventadas por ele está Leandra, que mistura construções feitas para durar no tempo, para abrigar pessoas e objetos, com construções imaginárias e transitórias que são marcas da existência humana. Como Leandra, toda cidade é fruto das relações entre essas dimensões. Vale a pena ler esse livro.

Perceba que este Caderno procura refletir sobre cidades, entre elas Brasília, uma cidade inventada, planejada e construída por Lucio Costa, Oscar Niemeyer e outros, e reinventada, replanejada, e reconstruída por seus moradores. Perceba como você e seus alunos inventam, planejam e constroem seus processos de trabalho na escola. Observe também as maneiras como você inventa, planeja e constrói suas aulas e as maneiras como seus alunos as reinventam e as reconstróem. Uma cidade pode ser projetada por uma ou mais pessoas, mas só se tornará o que é na convergência de muitas vidas que lhe dão existência e significado.

É possível estabelecer diálogos entre as 3 obras e outros saberes. Veja como elas conversam com...

... a Geografia urbana e humana

- Urbanismo* e urbanidade*
- A cidade e seus habitantes
- O centro e a periferia da cidade
- "Tribos urbanas": clubbers, motoqueiros, rappers, ciclistas, moradores de rua...

... a Ecologia e a Biologia

- A busca do equilíbrio entre Natureza e Cultura
- Espaços verdes e a qualidade de vida na cidade: parques, jardins, praças, reservas florestais...
- "Cidades" da natureza: colméias, formigueiros, cupinzeiros...

... a Música

- A cidade e seus sons: de máquinas, de pessoas, de pássaros e outros animais, do vento, da tempestade; a poluição sonora; as formas e as cores dos sons; os silêncios da cidade; a "paisagem sonora"...

... História

- O patrimônio* arquitetônico das cidades: tombamentos* e desabamentos
- A(s) memória(s) da cidade: passado, presente, futuro

... Sociologia

- Percepções de habitantes da cidade: como atuam... como a vivem... como a inventam... como a destroem... como a reconstróem...

Adensado – Agrupamento de linhas, que forma uma massa gráfica.

Monotipia – Processo de criação de imagens que permite apenas uma impressão. Você pode realizá-la pintando com guache grosso sobre um azulejo. Pressione uma folha de papel sobre ele para tirar a cópia.

Humanista – Pessoa que segue o pensamento da corrente filosófica humanista, ou seja, que valoriza o ser humano e suas criações.

Paisagem sonora – Definida pelo professor canadense Murray Schaffer, é o conjunto de sons percebidos nos mais diversos espaços, entre eles, a cidade.

Matiz – Tonalidade, variação de uma mesma cor.

Patrimônio – Conjunto de bens culturais e históricos de uma nação, que deve ser preservado para memória de seu povo.



Museu de Arte de Brasília Distrito Federal

sc.df.gov.br/novo/museus.php

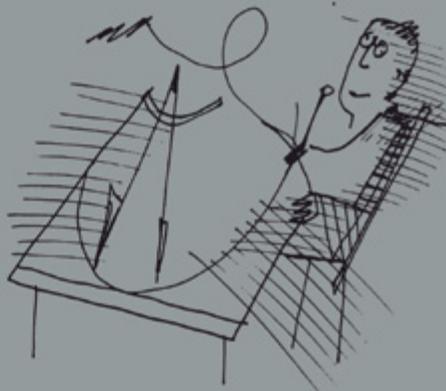
- A fotografia de Cristiano Mascaro está exposta nesse espaço.
- Um museu de arte é um lugar onde vemos, pesquisamos, estudamos obras e objetos que foram escolhidos, colecionados, conservados, guardados, restaurados e expostos à visitação.

- Os museus desempenham um importante papel na sociedade, mantendo vivas a memória e a cultura e promovendo o conhecimento a partir de seus acervos.
- Visitar um museu pode trazer outros significados para nossas vidas e gerar questionamentos que nos ajudem a entender o mundo de modos diferentes.

"Arquiteto não rabisca, arquiteto risca."

"Risco é desenho não só quando se quer compreender ou significar, mas fazer construir."

Lucio Costa



Viver na cidade significa, muitas vezes, conviver com riscos. Para Lucio Costa, porém, os riscos são outros. Com eles, podemos fazer desenhos que reinventem nossas cidades – projetos criativos e inclusivos, que podem transformar esse conviver em outras experiências.

A proposta deste Caderno é pensar e sugerir novos riscos para as cidades. Enquanto os fazemos, eles começam a passar do sonho à realidade. No exercício "Desenhando e sonhando cidades", seus alunos experimentaram construir um ideal de cidade, e concretizar, por meio do desenho, idéias, valores e sentimentos. A arte cria mundos por meio da sua linguagem, para mostrar tudo que somos, sonhamos, amamos, odiamos, queremos transformar...

Retome com seus alunos todo o processo vivido, revendo as imagens lidas. Falem sobre o que aprenderam e descobriram, nas obras dos três artistas. Desafiem-se a continuar exercitando esse olhar-leitor sobre a cidade à qual todos vocês pertencem e que também é de vocês, é vocês.

Planta baixa – Desenho que faz parte de um projeto de arquitetura, no qual este último é visto de cima. Pode mostrar a estrutura de qualquer construção.

Urbanidade – Qualidade do urbano; cortesia, civilidade.

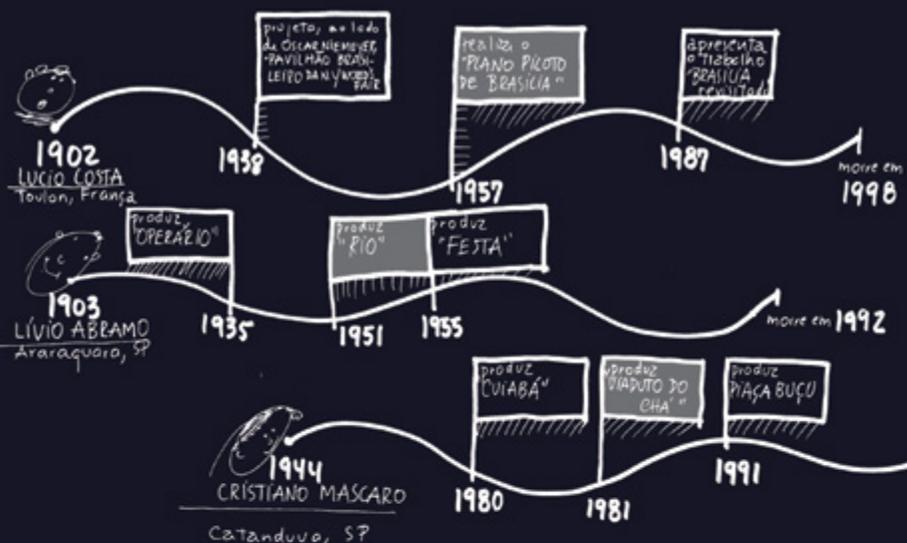
Urbanismo – Estudo sistematizado e interdisciplinar da cidade e das questões urbanas.

Tombamento – Processo por meio do qual lugares, construções, objetos culturais, históricos e socialmente importantes são preservados pelo governo, para conservar a memória de um povo e de um lugar.

Xilogravura – Processo de criação e reprodução de imagem. O desenho é escavado numa matriz de madeira, com ferramentas especiais; em seguida, a matriz é coberta de tinta, permitindo que se façam cópias iguais da imagem: uma tiragem. Na **xilogravura de fio**, a madeira matriz é cortada no sentido vertical, como uma tábua comum. Na **xilogravura de topo**, a madeira é cortada no sentido horizontal, produzindo um topo.

De olho no museu

Linha da vida/
tempo das obras



O olho que refaz o percurso

O olhar que descobre

Chave de
palavras



LIVROS

- ARAÚJO, Olívio Tavares de. "O alhar amoroso". São Paulo: Molessa, 2002.
- ARGAN, Giulio Carlo. "História da arte como história da cidade". São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CALVINO, Italo. "As cidades invisíveis". São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CORONA, Eduardo. "Oscar Niemeyer, uma lição de arquitetura". São Paulo: FUPAM, 2001.
- COSTA, Maria Elisa. "Com a palavra, Lucio Costa". Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- "Gravura moderna brasileira". Acervo Museu Nacional de Belas-Artes. Rio de Janeiro: setembro-outubro, 1999 (catálogo).
- FRANGE, Lucimar Bello P. e VASCONCELOS, Falcão Luís (org.). "Oficina de desenho urbano. Desenhando e construindo a cidade no cerrado". Uberlândia: EDUFU, 2002.
- MASCARO, Cristiano. "Luzes da cidade: fotografias de Cristiano Mascaro". São Paulo: DBA, 1996.
- _____. São Paulo. São Paulo: SENAC, 2000.
- MELO, Roger; LIMA, Graça e MASSARANI,

- Mariana. "Vizinho, vizinha". São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- PERSICHETTI, Simonetta. "Imagens da fotografia brasileira 2". São Paulo: Liberdade/SENAC, 2000.



SÍTIOS

- Para pesquisar sobre artistas e suas obras: <http://www.itaucultural.org.br/AplicExternas/Enciclopedia/artesvisuais>
- Sobre Brasília e Lucio Costa: <http://www.infobrasilia.com.br/lucio.htm>
- Sobre Lívio Abramo: http://www.cer.mre.gov.br/Imagens/1%C3%ADvio_abramo.htm
- Músicas e músicas: <http://www.gilbertogil.com.br/arvore.htm> <http://www.chicobuarque.com.br/> <http://www.cozuza.com.br/cozuza.htm> <http://www.coetanoveloso.com.br/>

Patrocínio:



Realização:



Publicação integrante do projeto **arte br** desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola. Todos os direitos reservados. Alameda Tietê, nº618 – Casa 1 – CEP 01417-020 – São Paulo-SP – Tel. (0 XX 11) 3060-8388

www.artenaescola.org.br

Ainda sobre arte br, vocês poderão acessar o artigo escrito pela Professora pesquisadora Anamélia Bueno Buoro, no site do Pólo Arte na Escola¹¹.

3.2 Um currículo de Arte

As aulas de arte, como constituintes da área das linguagens, devem oportunizar o compartilhar das culturas que envolvem essa área do conhecimento. A Arte é uma expressão humana que como área de conhecimento congrega valores, posturas, condutas que a caracterizam e ao mesmo tempo a diferenciam de outras áreas. Como então articular os vários aspectos que a Arte envolve e como planejar as aulas de arte?

Essa é uma indagação que norteou os trabalhos realizados em prol de uma proposta de Diretrizes Curriculares em duas instituições educativas de nosso estado, a Secretaria de Educação do Município da Serra¹², e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU)¹³. As discussões no município da Serra ocorreram durante os anos de 2006 a 2008, e as da SEDU durante todo o ano de 2008, envolvendo, em ambas, assessores externos e professores, coordenadores,

11 Disponível em 03/09/2009 http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=2.

BUORO, Anamélia Bueno. Com o arte br nas mãos. Disponível dia 03/09/2009 em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=2.

12 Nas diretrizes curriculares da Serra a Prof^a. Dr^a. Moema Martins Rebouças atuou como assessora.

13 Nas diretrizes curriculares da SEDU, as assessoras da área de artes foram: as D^{ras}. Maria Gorete Dadalto Gonçalves e Moema Martins Rebouças e a doutoranda Adriana Magro.

diretores, pedagogos, extrapolando, desse modo, a reflexão somente com os professores das disciplinas, em nosso caso, os de Arte, mas debatendo com todos os profissionais da educação. O que há em comum com as propostas apresentadas nos documentos oficiais produzidos após esses debates é a articulação da educação escolar à Arte, ou seja, é ela e as conexões por ela propostas que serão apropriadas e re-significadas no espaço escolar. Assim, a divisão de uma educação da Arte em eixos ou pilares compõem uma orientação metodológica que possui a pretensão de abarcar tanto a Arte em sua diversidade de manifestações, tempos e espaços, como os modos que nos relacionamos com ela.

A proposta de uma educação da arte que considera as intertextualidades e as interrelações propostas entre os eixos/pilares, escapa das proposições das “atividades” ou dos fazeres em práticas descontextualizadas da Arte, que durante tanto tempo conviveu e se apresentou nas salas das várias escolas de ensino básico de nosso país. O desafio da articulação em eixos/pilares alarga as fronteiras dos muros escolares e possibilita que as crianças e adolescentes percebam, reconheçam e tenham uma visão crítica da importância da Arte em suas vidas.

Vamos apresentar um recorte dessas propostas para que vocês as conheçam, e, a seguir, iremos nos deter em um dos aspectos (a Arte como linguagem composta de um plano de expressão e de conteúdo) que em nosso acompanhamento das práticas em sala de aula e de leitura de pesquisas constitui um dos maiores desafios para os professores e alunos nas aulas de arte, a leitura de textos visuais na escola.

3.2.1 Uma proposta feita para as Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual do Estado do Espírito Santo

Os eixos da Educação em Artes que irão compor as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo são um mapeamento das práticas planejadas e realizadas nas aulas de artes pelos professores de Artes. Esse mapeamento é um esboço, como um primeiro desenho, dos dados coletados em pesquisa exploratória proposta durante um Colóquio realizado no dia 19 de junho na Escola Estadual Maria Ortiz localizada em Vitória, em que estavam presentes as professoras referências¹⁴ de Arte, demais professores de Arte, pedagogos e técnicos da SEDU e da superintendência, totalizando aproximadamente 54 pessoas.

3.2.2 Práticas orientam outras práticas

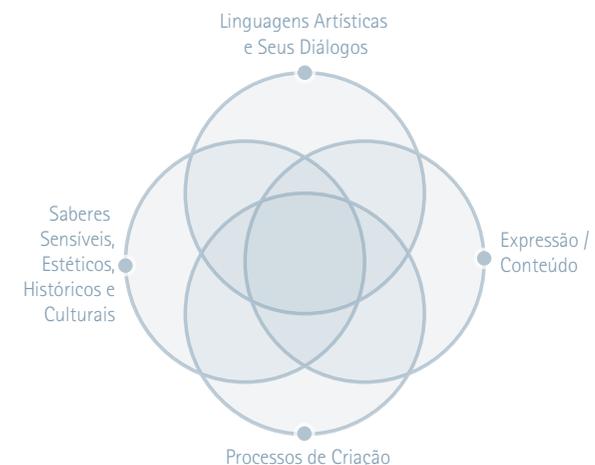
Num processo que considera os diferentes fazeres e saberes propostos e vividos cotidianamente pelos professores que compõem a Rede Pública Estadual, esse mapeamento possui a pretensão de, num primeiro movimento, dar visibilidade às diversas práticas relatadas, por cada um dos professores que atuam nos diferentes espaços escolares, nas diversas regiões de nosso estado para, num segundo movimento, agrupá-las em eixos que possuem, cada um, a particularidade de

¹⁴ Professor referência para a SEDU/ES é aquele designado para representar os demais professores de sua área.

englobar “os ditos”, “os realizados”, ou seja, respondendo à seguinte indagação: quais saberes circulam nas escolas? Considera-se, aqui, tanto as presenças como as ausências dos saberes que compõem e acreditamos deva compor um currículo para a Educação em Arte. As contribuições de cada um dos professores e dos demais integrantes dos grupos de trabalho do dia 19 de junho de 2008 possibilitaram a composição dos eixos que, entendemos, irão nortear o currículo da Arte em nosso estado.

Lembramos que o que se aponta aqui é um simulacro metodológico de saberes apresentado em quatro eixos, que só foram divididos para uma melhor visualização de suas “faces”. Sendo assim, a divisão aqui apontada considera as interfaces que se formam entre os quatro eixos e a ausência de hierarquias entre eles.

Segue exemplo visual de como os eixos articulam-se entre si: Saberes sensíveis, estéticos, históricos e culturais; Linguagens artísticas e seus diálogos; expressão/ conteúdo; processos de criação;



Entretanto, reafirmamos que cada um desses eixos, forma-se e se re-agrupa, de modo diferenciado, conforme as proposições dos professores em suas aulas de Arte. Mas entendemos que cada um deles é portador e engloba quatro pilares da Arte, imprescindíveis e que devem estar presentes em um currículo de Educação das Artes. Sendo assim, a organização do planejamento escolar, contemplando os eixos, é uma orientação metodológica para o professor planejar as suas aulas, a partir de objetivos e conteúdos que englobam os quatro pilares de inserção da Arte na Educação escolar que envolve:

1. Saberes Sensíveis, Estéticos, Históricos e Culturais

Envolve os saberes da Arte narrados nas Histórias da Arte das diversas culturas, considerando as dimensões estéticas e artísticas que as englobam bem como as culturas a partir de estudos transdisciplinares, interculturais e multiculturais. Os artistas e seus contextos sócio-culturais e estéticos. A apreensão da Arte pelo sensível e pelo inteligível. As abordagens da Arte a partir dos estudos que envolvem as teorias e filosofias da Arte. Os bens culturais pertencentes ao patrimônio da humanidade, incluindo os materiais e os imateriais (manifestações populares expressas nas danças, folguedos, culinária, costumes entre outros).

2. Linguagens Artísticas e Seus Diálogos

As diversas linguagens artísticas tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança, considerando as singularidades de suas produções, os diálogos estabelecidos entre elas e as demais manifestações artísticas e culturais como as presentes nas diversas mídias em seus diferentes meios como as produções gráficas: revistas em geral, História em Quadrinhos, cartazes e outros. As imagens em movimento do cinema, tv e produções

como curtas de animação, ou as do computador e as diversas tecnologias que são suporte material e obra, como arte cinética, arte no computador e outros.

3. Expressão / Conteúdo

As obras de arte assim como as demais linguagens possuem duas dimensões: um plano de expressão e um plano de conteúdo. Estes podem ser entendidos como significante e significado, ou seja, o primeiro suporta ou expressa o conteúdo, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca. Nas Artes Visuais os elementos básicos do plano de expressão são: o ponto, a linha, a cor, a forma, a superfície, o volume, a textura, e o espaço, dentre outros que vão formar os elementos compositivos tais como: orientações e direções espaciais, movimento visual, proporção, contraste, ritmo, equilíbrio, harmonia, relações figura-fundo e outros. São os elementos



Série Retirantes. 1944. Painel a óleo/tela. Dim: 190 x 180cm Petrópolis, RJ. Assinada e datada no canto inferior direito "Portinari" 1944. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo, SP.

do plano da expressão que organizados em diferentes materialidades e suportes, compõem o conteúdo, ou seja, este só se torna visível por ser manifestado pela forma. Desse modo, por exemplo, a obra "Retirantes" (1944) de Portinari, em seu conteúdo apresenta o êxodo rural e a busca por melhores condições de vida. Esse tema está presente nas figuras do que parece ser uma família, com traços fisionômicos que caracterizam

a “falta” de comida, de condições de saúde, de sobrevivência. As cores são azuladas cinzas e pretos, reiterando no plano de expressão o que o conteúdo tematizou.

4. Processos de criação

Envolve os percursos de criação do ser humano, manifestado na arte pelos artistas e suas proposições e práticas e englobam as etapas, os esboços, os rascunhos, a fatura do trabalho, as apropriações da matéria a ser manipulada, as proposições e as aprendizagens decorrentes dessa processualidade. A criação em ateliers e os materiais artísticos. Envolve também a apropriação de materiais do cotidiano em materiais artísticos bem como as fruições da arte em espaços expositivos.

3.2.3 *Princípios metodológicos*

A apresentação dos eixos realizada acima possui a pretensão de abarcar, como afirmamos anteriormente, os diversos modos por meio dos quais a Arte se manifesta em nossas vidas. Nas diretrizes são propostos dois princípios metodológicos que podem orientar os professores em seus planejamentos de aulas, ao mesmo tempo que atendem à diversidade presente nos espaços tempos/escolares e as singularidades dos sujeitos envolvidos na educação escolar. Não há, portanto aqui, um roteiro a se seguir, nem propostas prontas a serem “aplicadas” na escola pelo professor, mas como está no subtítulo, são princípios, ou seja, uma proposição que serve como base a outras proposições dos alunos e professores nas diversas escolas de nosso estado.

1. Princípio Metodológico

Da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos — espaços. Da arte que é também uma experiência vivida localmente, que parte de personalidades e processualidades em diversos âmbitos para outros, de outras vivências e culturas em outros espaços e tempos. Se cada espaço vivenciado é considerado como um espaço de sentido, parte-se do entorno como o da escola que se insere na comunidade e esta em outros espaços que a englobam: o município, o estado, a nação o continente e o mundo. Por outro lado, os tempos se complementam e dialogam, formando uma rede de sentidos para aqueles que com eles buscam apreendê-lo. Propõe-se aqui uma aproximação dos diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em arte para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. Desse modo, o currículo é uma referência e lócus agregador dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, considera os espaços e os entre-espaços, compondo uma rede de informações sem uma hierarquia de saberes.

2. Princípio metodológico

Do texto para o contexto — A arte já traz em si um contexto, uma história, ela está no mundo. Propomos como princípio metodológico um percurso que parta da obra, a considere como uma produção textual humana que possui uma discursividade, ou seja, uma historicidade e uma plasticidade

e este princípio se fundamenta nos conceitos semióticos propostos por Rebouças (2007)¹⁵.

Como uma teoria da significação, a Semiótica entende que o sentido se constrói nas relações, ou seja, entre o texto e seu contexto formador. Considera as produções humanas como produções textuais, sendo assim, uma obra de arte, um filme, um romance, um espetáculo teatral, musical ou de dança são manifestações textuais. O modo que relacionamos uma manifestação textual com outras em seus diversos tempos e espaços se dá por intermédio de suas inclusões em seus contextos.

Desse modo, trabalhar com a Arte envolverá ações de leitura da obra de arte, ou das manifestações culturais e midiáticas, como um texto que abrange ao mesmo tempo, as relações estabelecidas a partir de sua estrutura interna, (seus planos de expressão e de conteúdo) e estas com o contexto (social, histórico, artístico) e os intertextos produzidos e postos em circulação em diferentes suportes e linguagens, que com ela dialogam. Considera-se, desse modo, as marcas presentes na obra, tais como o seu estilo, a sua técnica, a sua composição, a distribuição da forma, o assunto tratado e até mesmo a intertextualidade estabelecida entre ela e seu título. Todas essas marcas textuais pertencem ao seu contexto formador, ou seja ao macro-texto que a engloba. Desse modo, as obras que possuem traços que a caracterizam como pertencentes a determinado estilo dialogam entre si, contudo, obras de períodos e estilos diferenciados também podem dialogar, não pelos elementos do plano da expressão, que organizados plasticamente compõem um estilo, mas por aproximações temáticas. Temos, assim, vários modos de leitura e esta depende de como

o leitor estabelece as relações tanto sensíveis como inteligíveis com a obra lida, criando uma rede enriquecida pelo repertório de leituras que possui da arte e do mundo.

A pintura “Retirantes” (1944) de Portinari, por exemplo, trata do êxodo rural e a busca por melhores condições de vida. Esse tema está presente nas figuras do que parece ser uma família, com traços fisionômicos que caracterizam a “falta” de comida, de condições de saúde, de sobrevivência. As cores são azuladas cinzas e pretos, reiterando no plano de expressão o que o conteúdo tematizou. Essa pintura nos remete entre outras, à obra literária “Vidas secas” de Graciliano Ramos, às músicas com a temática do trabalho e da vida no sertão entre outros diálogos que a intertextualidade nos possibilita realizar.

Ao assumir esta orientação metodológica, em sala de aula, garante-se a participação de outros modos de olhar e outras possíveis interlocuções que permeiam o estudo sobre a arte. Para tanto, é necessário que o professor como propositor e mediador das ações educativas da arte possibilite o enriquecimento de seu próprio repertório artístico/cultural e o de seus alunos, aproximando-se da arte e de suas manifestações sociais como a frequência à espaços expositivos/culturais de seu município, de seu estado, e se possível de eventos realizados em outros estados brasileiros e do exterior, lembrando que senão em presença, as visitas podem ser virtuais com o suporte do computador e da navegação pela Web.

15 Rebouças, Moema Martins. Uma leitura de textos visuais. In: Cadernos de pesquisa em educação. Nº 24 ano 2006. Vitória: PPGÉ, 1995.

3.3 Uma fundamentação na “Leitura de textos visuais na escola”¹⁶

Leitura de imagens na educação, por que?

O que vem primeiro, o registro de imagens como representações visuais, ou o registro da palavra escrita? Ora, as imagens como meio de expressão apareceram primeiro, basta lembrarmos de algumas manifestações do homem como as das pinturas pré-históricas. Contudo, se compararmos a propagação e os estudos dos dois meios de expressão, visual e verbal; notamos que enquanto a palavra humana adquire dimensões universais desde o século xv com Gutemberg, a imagem visual teria de esperar por tal desenvolvimento até o século xx. Desde então, ela ocupa todos os espaços de nossa vida social, tanto os privados como os públicos com tal intensidade e quantidade que podemos afirmar a sua saturação em nosso mundo contemporâneo.

Esta banalização aparente da imagem nos dá a impressão, frequentemente ilusória, de que as conhecemos bem. Entretanto, no embate com a realidade uma questão persiste: na escola, formamos leitores de imagem? Sabemos que a formação do leitor, de qualquer texto, verbal ou não verbal é uma tarefa árdua a ser enfrentada. A palavra escrita, desde Gutemberg, tem sido acompanhada por pesquisas no meio acadêmico, tanto da gramática, da retórica, da linguística, da

literatura e de outros estudos, tornando-se disciplinas na educação básica. O mesmo, não podemos afirmar sobre os estudos da imagem, ainda restritos às teorias da arte, história da arte, psicologia da arte, sociologia da arte e outros que ainda não encontraram o mesmo espaço no currículo da educação básica.

Sabemos, também, que o compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor de textos verbais; e os não verbais como são apreendidos na e pela escola, preocupamo-nos com eles? Na complexidade das relações sócio-culturais que se processam na escola e fora dela, entrelaçamos práticas e idéias a respeito das imagens que circulam em nosso entorno, a maioria delas presentes nas mídias. Convivemos com distintos modos de pensar a respeito do mundo, da natureza e da cultura, mediando-nos por uma pluralidade de imagens, sons, falas elaboradas em múltiplas tecnologias presentes nas sociedades contemporâneas. Não são meios neutros, imparciais, mas portadores de um discurso e de sentidos determinados ideologicamente, cada vez mais presente na educação escolar e em nossa sociedade. Portanto, advogamos que a leitura é um processo de interação, entre o texto, o autor e o leitor, e estes inseridos em determinado contexto histórico-social cabendo ao professor favorecer essa interação no ambiente escolar.

Na medida que a semiótica se desenvolve como ciência capaz de fundamentar a leitura e análise crítica do funcionamento de todo e qualquer processo de linguagem, podemos contar com a sua contribuição em estudos dos meios de comunicação e cultura em que esta linguagem toma corpo. Sendo assim, as diversas formas de linguagem e o contexto sócio-cultural das mensagens nas suas implicações

¹⁶ Este texto foi publicado pela Dr^a Moema Martins Rebouças no periódico Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE — UFES, 2006, mas foi revisado e modificado para esta publicação.

políticas, culturais e ideológicas podem ser integrados e analisados à luz das teorias semióticas.

A Semiótica a que vou me deter aqui é a de linha francesa ou Semiótica Greimasiana. Como teoria da significação, não se reduz aos estudos dos fenômenos da comunicação, não se importando com a “intenção” explícita de transmitir uma mensagem, mas em como “a produção de sentido deve ser objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência” (FLOCH, 2001, p. 11).

Para isto, não toma a linguagem como um sistema de signos, mas de significações, ou melhor, de relações, pois a significação se dá na relação. O estudo de seus conceitos pode tornar-se um eixo teórico e metodológico para aqueles profissionais da educação interessados no papel da linguagem em suas várias formas de discurso: verbal, e os não verbais, como o gestual, musical e visual, por exemplo, que estão presentes em diferentes meios e suportes tais como na TV, nas revistas, no vídeo, no cinema, na Internet e marcam a sua presença nas artes.

Conceitos de leitura

Vou comparar dois conceitos de leitura, de teóricos distintos que considero em conformidade: o do educador Paulo Freire e do semioticista Algirdas Julien Greimas.

Paulo Freire afirma que aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto:

[...] a leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1982, p. 8)

Ainda segundo Freire, a leitura da imagem precede à leitura da palavra:

[...] ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informando-me do contexto social, político, ideológico e histórico do autor. Eu tenho de situar o autor num determinado tempo[...] Quando eu leio um autor eu preciso ir me inteirando do contexto dele, em que aquele texto se constituiu. Mas agora eu preciso também de um outro esforço: de como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político, não é o do autor. O que preciso é ter clara esta relação entre o texto do autor e o contexto do leitor (op. cit. p. 4-5)

A leitura proposta por Freire é processual e dinâmica, pois exige um movimento constante entre espacialidades e temporalidades em que se encontram os sujeitos — o produtor e o leitor —, como também a inserção do texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas, considerando que no contexto circulam e dialogam outros textos com o texto em questão. A proposta de Freire afasta-se de outras proposições teóricas, ao não considerar a leitura como “decodificação”

da escrita, e ao inserir o contexto do leitor e suas experiências no ato da leitura, pois é a partir dela que ele constrói sentidos para o que lê.

Para Greimas, o conceito de leitura “[...] abrange ao mesmo tempo o objetivo, o encaminhamento e a justificação de seu fazer semiótico (...) definido como uma práxis científica, como um ir-e-vir entre a teoria e a prática, entre o construído e o observável” (GREIMAS, 1975, p. 13)

Para a Semiótica, a leitura se dá num processo de construção do leitor a partir de sua ação como intérprete e coautor na relação estabelecida entre o texto lido, e entre o seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão, que ao ler o texto de um autor, o leitor não o faz de maneira passiva, mas torna-se partícipe de seu próprio conhecimento ao estabelecer relações significativas com a obra lida.

A leitura envolve um processo de reconhecimento, de interpretar o texto de um autor, exigindo do leitor, portanto, aprofundamentos no texto e em seus percursos para realizar esta *performance* e percorrer pelo avesso, o percurso do seu produtor. A leitura, nesta perspectiva, exige um fazer receptivo e interpretativo que constrói um leitor a partir de sua própria ação de reconstrução do sentido do texto, no texto.

Como visa a constituir-se como uma teoria da significação, o fazer semiótico preocupa-se em descrever as diferentes linguagens, verbais ou não verbais que manifestam essa significação. O movimento de análise exigido para o semioticista é de tornar visíveis os processos de estruturação desses objetos de sentido, considerando aqui os textos tanto verbais como visuais/artísticos ou outros, corporificando os percursos que esse discurso lhe faz delinear, ou seja, que podem indicar caminhos para a leitura.

Percebe-se, nesta proposta, um caminho educativo para a leitura de imagens na sala de aula, buscando elevar o leitor à condição

de partícipe de seu próprio conhecimento. Tal abordagem de leitura exigirá do professor, como mediador da leitura em sala de aula e como leitor, um olhar atento, interpretativo, para que possa recriar pelas vias da leitura, sua própria experiência. Aventurando-se nela, percorrerá passo a passo, os percursos do objeto a ser lido, no caso do ensino da arte, da obra de arte, aprendendo e apreendendo com ela.

Texto, contexto e discurso

Como lemos uma imagem como uma pintura, uma fotografia, uma gravura, uma escultura ou uma instalação?

A Semiótica, como teoria geral de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação tem como objeto de estudo o texto. Preocupa-se em explicar os sentidos do texto em suas diferentes manifestações e suportes. Como um texto produz sentido e o que é um texto? A proposição da Semiótica é de descrever e explicar o que o texto diz e como ele diz o que diz. Para tanto, propõe um percurso de produção de sentido que vai do mais simples e profundo ao mais superficial e complexo. São eles o fundamental, o narrativo e o discursivo. Nos deteremos aqui nas noções de texto e de discurso.

Os discursos produzidos sócio-culturalmente se manifestam para a Semiótica em produções textuais; sendo assim, o texto é uma unidade da manifestação dos discursos. Considera-se, assim, que um texto pode ser manifestado em diferentes suportes e materialidades, tais como: um filme, uma escultura, uma história em quadrinhos, um romance, um poema, uma peça teatral, uma música e muitos outros. Sendo assim, na abordagem semiótica, o texto apresenta variações

conforme a substância da expressão-gráfica, plástica, gestual, fônica, ou outras, utilizadas para a manifestação do processo linguístico, é o lugar em que os diferentes níveis do percurso de sentido se manifestam e possibilitam a sua leitura.

Mas como se dá a relação entre o texto e seu leitor? Contrapondo algumas teorias da comunicação, que postulam a existência de um emissor e um receptor, na Semiótica o problema da comunicação supera a veiculação de informação entre dois pólos para ser tratado. Para a Semiótica, a relação estabelecida entre o texto e o seu leitor envolve o que está inscrito nele, e, ainda, a relação comunicativa, estabelecida por ele, entre o seu autor e o seu leitor, ambos em seus contextos de produção e leitura. Por este motivo, se diferencia de outras teorias da comunicação, e emprega o termo de enunciador para o destinador-produtor e enunciatário para o leitor-destinatário do discurso enunciado.

Continuando, com a relação descrita acima, entre o texto, o leitor e a comunicação construída, a instância da enunciação é o ato de produção do discurso. A enunciação é o lugar em que se dá a relação entre o sujeito que enuncia e para quem enuncia, o enunciatário. Aquele que “enuncia ao mesmo tempo que se projeta no discurso, aí instala aquele para quem enuncia, construindo as duas instâncias de poder entre as quais circulam não só uma fala, mas também um contexto em que se definem papéis e uma estratégia argumentativa que marca a finalidade do discurso” (TEIXEIRA, 1996, p. 93).

Desse modo, a abordagem do texto para a Semiótica, se dará de dois modos complementares. De um lado, considerar-se-á o texto como um objeto de significação, compreendendo-o a partir dos seus mecanismos de estruturação e de organização; de outro, em sua

discursividade, ou seja, como objeto cultural produzido a partir de certos condicionantes históricos, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 1997, p. 10).

Para exemplificar os dois modos complementares da abordagem do texto, vamos considerar como uma unidade de manifestação textual uma pintura. Um dos primeiros passos metodológicos para a análise consiste em considerar como objeto de significação. Essa é a análise interna do texto. Se uma pintura é um texto, as suas partes relacionam-se entre si, ou seja, as cores, as formas, a matéria da qual é formada, relacionam-se e formam uma unidade de sentido. Sendo assim, a sua leitura não pode se basear em fragmentos isolados do texto, pois o significado de uma parte não é autônomo, mas depende das outras partes com as quais se relaciona. Por outro lado, uma leitura, não leva em conta o que não está no interior do texto, ou seja, mesmo nas obras de arte há que se considerar o que há nela e seus modos de manifestação. Essa concepção de leitura nega aqueles que afirmam que ao olhar a obra, pode-se atribuir qualquer significado a ela, pois deve-se respeitar as analogias construídas pelo leitor, independente da observação e análise das relações estabelecidas entre os elementos expressivos presentes nela, tais como as cores, as formas e a sua espacialidade, por exemplo.

Nesse percurso metodológico, a leitura proposta pela Semiótica, diferente de outras que se pautam na vida do artista e por ela chegam à obra, propõe que a própria obra nos aponte a sua visibilidade, visualidade e sentido, num percurso traçado de dentro para fora, ou seja, da obra de arte, considerada como um texto visual para o contexto em que foi produzida. Nessa proposição, a obra é produto de um determinado tempo e espaço, realizada por um sujeito, o artista, que

pertence a determinado grupo social. Portanto, ela contém as ideias, os desejos, as expectativas desse sujeito e do grupo ao qual pertence. Considerada como texto, a obra de arte possui um caráter histórico e estético ao revelar as concepções e modos de ver o mundo nesse determinado espaço, tempo e sociedade.

A mesma sociedade e suas diferentes práticas geram ideias divergentes que são tematizadas e figurativizadas nos discursos que produz, como a exaltação da beleza pela indústria de consumo vs a sua crítica, revelando universos ideológicos distintos. Algumas ideias, em certas épocas, dominam e moldam comportamentos, portanto, é preciso contextualizar os textos em seu tempo e espaço de produção para compreendê-los (op. cit, 1997).

Esse movimento de análise externa do texto, considerando-o como objeto cultural inserido numa sociedade e determinado por formações ideológicas específicas, é o que o caracteriza como objeto de comunicação. A sua análise envolverá o contexto sócio-histórico que o envolve e que lhe atribui sentido.

É preciso ficar claro que a contextualização para a leitura de um texto, seja ele verbal, visual, ou outro, vai além do simples conhecimento da biografia do autor, e de perguntas como aquelas feitas por algumas pessoas diante de obras de arte “— o que será que o artista quis dizer com essa obra?” Ler é percorrer o texto lido pelo avesso, e, no percurso feito, nele saberemos o que ele nos diz no momento de nossa leitura, em nosso contexto, e o que disse em seu contexto histórico de produção. Ora, mas como realizar esse percurso? Pelas marcas deixadas no texto por seu enunciador. No caso de leitura de imagens, é ela que desencadeará o interesse em conhecer detalhes

esclarecedores sobre ela mesma, sobre a história pessoal do autor e suas relações com a cultura com a qual dialoga.

Como as ideias que circulam só podem ser expressas pela linguagem, e por meio de textos, analisar a relação do texto com sua época é estudar as relações de um texto com outros, numa relação sincrônica ou diacrônica. Se do ponto de vista sincrônico esse valor pode ser imutável, do ponto de vista diacrônico, ao considerar a história e as suas relações contextuais, podem até mesmo modificar-se completamente.

Embora possamos ter dificuldade na delimitação de contexto, recomenda-se considerar as pistas deixadas nos textos para sua inserção contextual. As pistas são as marcas ou as “vozes” presentes no texto tais como na arte é um estilo, uma apropriação que pode ser uma citação direta ou indireta, como é o caso, por exemplo, das mídias principalmente das capas de revistas ou propagandas que para veicular um conteúdo se apropriam de imagens da arte. Aparecem, assim, nas revistas, *Monalisas reinventadas*, *Apolos vestindo calças jeans*, *Vênus de Boticelli revisitada* para tratar de estética ou tantos outros assuntos que a publicidade julgar pertinente. Na arte, a citação direta está principalmente em produções de determinados artistas que se apropriam da obra de outro, e as re-apresentam de acordo com seu ponto de vista estético e plástico. Um exemplo é a série realizada por Picasso, a partir de 1957 sobre a pintura “*As Meninas*” (1656 — Museu do Prado), do pintor Diego Velázquez (1599–1660). Ou ainda o mesmo Picasso quando realiza uma outra série, na década de 60 do século passado, a partir da pintura “*Almoço sobre a relva*” (1863 — Museu do Louvre) de Edouard Manet (1832–83). São fazeres diferenciados de um artista ao outro, de uma estética à outra, re-apresentando a obra, não somente a partir de outras articulações no plano da expressão das

mesmas, ou seja, um outro tratamento espacial, cromático e formal, mas, como em outros textos, propositor de outras relações no plano de conteúdo da obra. Desse modo, nas “Meninas” de Velazquez, por uma estratégia do enunciador, o pintor como narrador da cena ganha concretude e passa a ser assunto na cena da pintura, invertendo uma lógica da época, que consistia na escolha de um ou mais modelos para pintar, e ainda nos coloca como observadores dessa cena; Picasso a transforma num re-operar o sistema pictórico por uma outra estética. Nessa apresentação da obra, as figuras presentes e “apropriadas” de Velazquez ganham traços definidores do cubismo, que as engloba, assim como nós, antes observadores distanciados da cena, numa outra espacialidade. São tempos e espaços distintos que a arte apresenta, numa intertextualidade dialógica que nos faz re-visitar o passado, não mais ao encontro com a profundidade ilusória da cena original, mas numa espacialidade fragmentada do mundo moderno e na multiplicidade de pontos de vista, o desmanchar das relações ritmadas entre as personagens, que a cena nos apresentava. A esse processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou figurativos de um discurso no outro, a Semiótica chama de interdiscursividade. Sendo assim, se toda a intertextualidade é a incorporação de um texto, no outro, na interdiscursividade, são repetidos os mesmos percursos temáticos e/ou figurativos, como no exemplo citado acima das pinturas de Velazquez e Picasso. O que afirma Fiorin é “[...]que sob um texto, ou um discurso, ressoa outro texto e outro discursos; sob a “voz” de um enunciador, a de outro.” (BARROS e FIORIN, 2003, p. 34). As “vozes” nas artes visuais, que é o nosso propósito, são as marcas desse enunciador no discurso, tal como em Velazquez, o se colocar na cena e as estratégias espaciais próprias de um sistema de arte pertencendo à

determinada época, como o Barroco e outras que podemos visualizar nessa pintura.

Esperamos ter explicado que a intertextualidade não é um qualitativo para a constituição dos textos, entretanto, a interdiscursividade é inerente à constituição do discurso. Como o discurso é social, um discurso discursa outros. Sendo assim, se ele mantém relações com outros é porque não é concebido como fechado, mas como um lugar de trocas enunciativas.

Estão é nas relações sincréticas e intersubjetivas do enunciador e enunciatário da enunciação os suportes da teia de relações econômicas, políticas e ideológicas nas quais estão inscritas o discurso. (BARROS, 1988).

Se pensarmos nas cenas de uma novela como “Sinhá Moça”, transmitida pela TV Globo, ela nos remete a um outro tempo, ao do passado. E a outros textos em outros suportes como o do livro na qual é baseada, no contexto da época e espaços distintos em que são encenadas as tramas em suas diferentes narrativas.

Mesmo sendo transmitida num tempo de “agora” da contemporaneidade, toda a sua construção será a de nos “fazer crer” que retornamos àquele tempo e compartilhamos da vida de seus habitantes. Para isso, a novela cria um espaço cenográfico e esse “fazer crer” está presente na arquitetura, nos espaços das fazendas, das grandes casas e das senzalas. Nesse espaço as personagens circulam usando roupas e adereços da época, e cada detalhe remete àquele tempo de então. Para reforçar, não são esquecidos os modos e comportamentos presentes nas atitudes e gestualidades encenadas, assim como outras interdiscursividades como a citação direta, por exemplo, da leitura de um livro de Eça de Queiroz por uma das personagens e o escândalo

familiar causado. Havia nesse discurso uma ênfase em valores que não eram “bem aceitos” na época.

Por outro lado, o enunciador do texto revela um ponto de vista que contém e caracteriza os elementos histórico-sociais, ideológicos e linguísticos do contexto narrado. No caso específico dessa novela, temos a revolta de grupos de afro-descendentes que não aceitam que dados tão “vergonhosos” de nossa história, como a escravidão, apareçam ocultos, como pano de fundo para um romance açucarado, mas esta é uma outra questão que embora não seja aprofundada aqui, é provocada pelo texto, novela, em questão. Assim, debates como esse podem e devem ocorrer nos ambientes nos quais a novela se insere, como a escola, por exemplo.

Se a novela é um texto, é um objeto signifiante que produz efeitos de sentido para quem o lê e interage com ela, participando da vida dos atores/habitantes e de seus valores. Portanto, o texto, é produto de um sujeito – o enunciador, que faz suas escolhas ao construí-lo e sua produção se dá num dado espaço e tempo, revelando ideias, valores e concepções de cultura e de mundo.

Dessa maneira, a leitura da tv, como da novela que exemplificamos, exigirá um leitor que percorra os percursos de seu criador, reconhecendo as marcas/pistas presentes que possibilitam vivenciarmos o contexto histórico, social, político e ideológico do autor, visíveis nos processos de sua estruturação, sem, contudo esquecermos de nosso contexto.

Tal concepção de leitura, que tem como fundamentação a Semiótica greimasiana, considera que existe um percurso gerativo de sentido para a leitura dos textos e que, na análise dos mesmos, deve-se considerar: I) — os mecanismos sintáticos e semânticos que produzem o sentido, sua imanência; II) — como produção discursiva de

determinado contexto cultural, produzido mediante certos condicionantes sócio-históricos, dialogando com outros textos.

Trata-se, portanto, de uma proposta de leitura em que não há roteiros prévios, pois o texto é o único ponto de partida, tornando visível e fazendo-nos ver o que está manifestado nele. Propomos uma leitura de imagens construída no e pelo discurso, que será desvendado por aqueles que seguindo as marcas do enunciador/produtor, e das relações formais articuladas e concretizadas no texto as reconstruir e as re-significar.

Consideramos que as imagens criadas pelo homem adquirem características de seu tempo e lugar e servem aos mais diferentes usos, vindo ora a substituir ora a complementar as línguas naturais. Corremos o risco de sermos facilmente manipulados por elas, como aquelas imagens da publicidade, que nos manipulam e nos seduzem para um querer e um fazer até então impensado ou desnecessário em nossa vida cotidiana. Uma estratégia normalmente utilizada pela publicidade é a persuasão. Ao interagirmos com ela, podemos ser levados a identificar-nos e a possuir “outros corpos”, como os das modelos, renegando o nosso e a nossa identidade e entregando-nos às estratégias de sedução e de provocação que estão na base destes tipos de textos. Circulamos pela cidade e a todo instante, somos convocados a ver essas imagens do discurso publicitário, apresentadas em out-doors, em revistas, em vitrinas, na televisão e em outros suportes, construindo sentidos que influenciam tanto as nossas ações como, por vezes a concepção que temos de nós mesmos, do que usamos e de que necessitamos. Elas apresentam-se com diferentes figuratividades, plasticidades, estéticas e atingem em suas diversidades de suportes uma multiplicidade de pessoas de diferentes faixas

etárias, gênero, lugares e formações. Para os leitores apressados, ali estão formas e cores distribuídas num espaço planar que provocam determinados efeitos como o de surpresa, admiração, outras de estranhamento, ou ainda sensações de familiaridade, de identificação que provocam desejos. Elas mesmas impõem um modo de presença que lhes é singular, se consideradas em suas características puramente plásticas, contudo, tomadas em blocos e numa leitura que as considere tanto como objeto de comunicação como de expressão exigirão um percurso de leitura que apontará outros sentidos que esse olhar apressado não apreende.

Sabemos que absorvidos na contemplação de uma paisagem ou provocados por uma situação ou por um objeto qualquer, em nossas ações cotidianas, somos sensibilizados pelo mundo repleto de situações, significativas para nós, basta interrompermos nossos afazeres e notá-las. Uma praça de uma cidade, uma fotografia, um quadro, uma poesia, uma música são manifestações que possuem uma organização interna, mas estão inseridos em determinado contexto sócio-cultural, portanto, capazes de produzir sentido para aqueles dispostos a interagir com eles. Numa relação estética, o “encontro” com tais situações e/ou objetos exigirá uma outra temporalidade. Tempo para ver, para interagir com elas, para observar as suas relações internas, e as relações externas, como as estabelecidas com outros textos da mesma época, do mesmo autor, ou de épocas e autores distintos.

Acreditamos que, assim, pelo exercício de uma leitura significativa que envolva não somente o olhar desses leitores, mas as suas experiências sensíveis, uma outra temporalidade, como a da memória, por exemplo seja ativada. Nesse fazer memória em que tanto o inteligível como o sensível são solicitados, inclui-se um repertório que diz de

um sentido vivido, que são as marcas desse sujeito no mundo e as relações por ele estabelecidas e construídas. Sujeitos modalizados, modificados diante dos valores que buscam, ou ainda, decorrentes dos fazeres empreendidos, provocados e inquietos, são questionadores e observadores, assim, podem escapar das ações de massificação que a multiplicação de imagens provocam. O excesso de visualidade apresentada a olhares apressados, como daqueles que habitam e circulam rotineiramente os centros urbanos, diluem-se num ritmo intenso que impossibilita o encontro de sua significação.

Entretanto, importante esclarecer que não há para a Semiótica a pretensão de dizer o sentido, mas de apreender as condições de sua existência e seus modos de manifestação. Ressalto, portanto que o “sentido” não está nos objetos, bastando reconhecermos suas formas — os significantes — para deduzir os significados que eles recobrem, pois se assim fosse, eles se apresentariam de modo unívoco e imutável. O sentido se constrói em “situação, — no ato —, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos” (LANDOWSKI, 1996, p. 28).

Sendo assim, a presença das imagens na educação escolar e sua leitura são tão necessárias como a de qualquer outro texto verbal. As dificuldades na formação de leitores produtivos da língua, capazes de ler, escrever, falar, interpretar criticamente é tanto da linguagem verbal como da não verbal. O que propomos é que esse leitor possa perceber as diferentes estratégias e efeitos de sentido presentes nos textos, levando-os a refletir sobre a sua própria produção e a produção dos outros.

Consideramos aqui que educar é fazer ver além das aparências em que se encontram revestidos os discursos e que se processa por meio da compreensão das relações produtoras de significação.

Referências

arte.br/Instituto Arte na Escola-São Paulo-Instituto Arte na Escola. 2003.

BARROS, Diana Pessoa. Teoria do discurso: fundamentos semióticos. São Paulo:Atual, 1988.

BARROS, Diana Pessoa e FIORIN, José Luiz. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FIORIN, José Luiz. Elementos da análise do discurso. São Paulo. Contexto, 1997

FLOCH, Jean Marie. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: CPS, 2001.

FREIRE, Paulo. Da leitura da palavra à leitura do mundo: Leitura; teoria e prática, Campinas:1:3-9,nv,1982.

GREIMAS, Algirdas. Sobre o sentido. São Paulo.Ed. Vozes, 1975.

_____ Ensaio de semiótica poética com estudos sobre Apollinaire, Bataille, Baudelaire, Hugo, Jarry, Mallarmé, Michauxm Nerval, Rimbaud, Roubaud. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.

LANDOWSKI, Eric. Viagens às nascentes do sentido. In: SILVA, I.A.(org.) Corpo e Sentido: a escuta do sensível. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

TEIXEIRA, Lúcia. As cores do discurso: análise do discurso da crítica da arte. Niterói: EDUFF, 1996.

Chave de Palavras

competência: para a semiótica está inserido em um programa narrativo em que o destinatário da ação recebe do destinador a qualificação necessária para realizar a ação.

destinador: o que determina os valores em jogo e dota o destinatário da competência para o fazer.

destinatário: a quem se destina e recebe a competência para fazer (e modificar o seu estado).

diacrônica: em oposição à sincronia cobre o domínio das transformações situadas e reconhecíveis de uma língua ou de uma parte dela ao longo da história, com as mudanças que sofreu.

enunciação: é o lugar em que se dá a relação entre o sujeito que enuncia e para quem enuncia, o enunciatário, é a mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico.

enunciador (o que enuncia): é aquele que cumpre o papel de destinador do texto.

enunciatário: é aquele que cumpre o papel de destinatário do discurso.

figura: elemento da semântica discursiva que se relaciona com o mundo natural e cria no discurso o efeito de sentido, ou a ilusão de realidade. Ex: nas pinturas chamadas figurativas são aqueles elementos que

reconhecemos como uma casa ou uma árvore. Entretanto as figuras estão presentes em todos os sistemas tais como os verbais e não somente nos visuais pictóricos.

figurativização: procedimento semântico que recobre os percursos temáticos mais abstratos.

formantes¹⁷: na semiótica plástica são as unidades mínimas e se estruturam em categorias: topológicas (tratam da espacialidade da superfície plástica e sua organização), cromáticas (das cores), eidéticas (das formas) e matéricos (da materialidade plástica).

imanência: qualidade do que pertence à essência de algo à sua interioridade em contraste com a existência real, ou fictícia que está implicado na natureza de um ser, de uma experiência ou de um conceito.

intertextualidade: a presença em um texto de outros textos de diversos sistemas significantes.

modalização: é a determinação que modifica a relação do sujeito com os valores (modalização do ser) ou que qualifica a relação do sujeito com o seu fazer (modalização do fazer).

¹⁷ Os formantes são as unidades mínimas da plástica e são: topológicos, cromáticos, eidéticos e matéricos.

semântica: componente da gramática semiótica que estuda os conteúdos investidos nas relações sintáticas.

sintaxe: na semiótica estudo da relação entre os elementos que compõem um texto.

sincrônicas: em oposição á diacronia para denominar a simultaneidade como critério de reunião com vistas a estudos sistemáticos, de um conjunto de fatos lingüísticos ou não.

tema: elemento da semântica discursiva que é de natureza conceptual e abstrata. São categorias que organizam e estruturam os elementos do mundo natural.

texto: texto é uma unidade da manifestação dos discursos e pode ser manifestado em diferentes suportes e materialidades, tais como: um filme, uma escultura, uma história em quadrinhos, um romance, um poema, uma peça teatral, uma música e muitos outros.

texto sincrético: presença de vários sistemas num texto e suas diferentes formas de expressão mas com um único conteúdo, como nos filmes, nas revistas, no teatro entre outros.

OBS: Alguns termos deste vocabulário foram retirados do livro de Diana Luz Pessoa de Barros (1990), outros do dicionário de Semiótica e os demais foram elaborados pela Dra. Moema Martins Rebouças para esta publicação.

De Educador para Educador

A partir do que foi discutido nessa Unidade, propomos que vocês escolham três obras da arte e façam uma leitura das mesmas utilizando a metodologia proposta pela Semiótica, pense em pelo menos três etapas que estão presentes nos doze passos de arte br: a primeira compreende como ela se apresenta ao seu olhar leitor- a descrição da mesma (como ela é constituída-enquadramento, distribuição das cores e formas na superfície planar);a segunda considera as relações existentes, ou seja essa articulação de cores, formas e a distribuição delas nas obras produzem quais efeitos de sentido?; e como terceira etapa descrever e analisar quais as marcas contextuais presentes nas obras (estilo, uma história, uma narrativa e outras) e as relações texto e contexto (intertextuais e interdiscursivas). Essa é somente uma síntese para orientação de sua leitura e não um modelo a ser seguido. Organize essas imagens para apresentá-las e comporem um material educativo para ser usado em salas de aula na escola formal, ou não formal. Elas devem ser grandes para serem vistas de longe, podem receber papel transparente do tipo contact e serem coladas num papel cartão para possibilitar o manuseio e adurabilidade das mesmas, podem ser acondicionadas em uma caixa e os passos propositores de suas leituras devem ser acessíveis a outros que possam utilizá-las também.Você organiza o seu próprio material educativo de Arte!

Referências

- arte.br/Instituto Arte na Escola-São Paulo-Instituto Arte na Escola. 2003.
- ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Estampa, 1998.
- ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO, Maurizio. *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. 2 ed., São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, Diana Pessoa. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- BARROS, Diana Pessoa; FIORIN, José Luiz. (Org). *Polifonia Textual e Discursiva. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo. EDUSP, 2003.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.
- CORASSA, Maria Auxiliadora de C. *A Metodologia triangular no ensino da arte em escolas de primeiro grau do município de Vitória*. Vitória, 1995. Dissertação de Mestrado em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES).
- FERRAZ, Maria Heloísa C.T.; FUSARI, Maria F. R. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRAZ, Maria Heloísa, FUSARI, Mariazinha Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo. Contexto, 1997
- FISCH, RIBEIRO, Carolina Betioli Ribeiro. *A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas*. Campinas, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC — CAMPINAS)
- FLOCH, Jean Marie. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: CPS, 2001.

FREIRE, Paulo. *Da leitura da palavra à leitura do mundo*. Leitura; teoria e prática, Campinas, 1:3–9, n.v, 1982.

GREIMAS, Algirdas. *Sobre o sentido*. São Paulo. Ed. Vozes, 1975.

_____. *Ensaio de semiótica poética com estudos sobre Apollinaire, Bataille, Baudelaire, Hugo, Jarry, Mallarmé, Michaux, Nerval, Rimbaud, Roubaud*. São Paulo. Ed: Cultrix, 1975.

LANDOWSKI, E. *Viagens às nascentes do sentido*. In: SILVA, I.A (Org.) *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996

MARTINS, Miriam; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Ana Claudia. (Org.) *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Editora do CPS, 2002.

PANOFKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 1991.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Fundação IOCHPE, 1992.

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

REBOUÇAS, Moema Martins. *O discurso modernista da pintura*. Lorena: CCTA, 2003.

_____. *Uma leitura de textos visuais* In. *Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE-UFES*, 2006

SERRA, Prefeitura Municipal da. *Orientação Curricular: De educação Infantil e Ensino Fundamental; articulando saberes, tecendo diálogos*. Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino, Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

TEIXEIRA, L. *As cores do discurso: análise do discurso da crítica da arte*. Niterói: EDUFF, 1996.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. 2ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte: Introdução da história da arte da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

Sobre as autoras

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa

Doutorada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é professora adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Música do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando na Graduação juntos aos cursos de Artes Plásticas, Artes Visuais – Licenciatura, Música – Licenciatura, Arquitetura e Desenho Industrial.

Moema Martins Rebouças

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq, foi Presidente da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (2005–2007), é professora da Graduação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais de pedagogia, atua na Pós-Graduação em Educação da UFES (mestrado e doutorado). Publicou vários artigos e é autora do livro “O Discurso Modernista da Pintura”.