



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA IRENE PELLEGRINO DE OLIVEIRA SOUZA

**IMAGEM E TEXTO:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2007

MARIA IRENE PELLEGRINO DE OLIVEIRA SOUZA

**IMAGEM E TEXTO:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2007

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729i Souza, Maria Irene Pellegrino de Oliveira.
Imagem e texto: uma experiência de leitura e produção de texto com alunos do ensino médio / Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza. – Londrina, 2007.
174f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) (Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2007.

Bibliografia : f. 168-174.

1. Leitura de imagem – Teses. 2. Leitura (Ensino médio) – Teses. 3. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Teses. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 372.41
806.90-085

MARIA IRENE PELLEGRINO DE OLIVEIRA SOUZA

**IMAGEM E TEXTO:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO COM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Instituto de Artes – Universidade Estadual
Paulista

Prof. Dr. Miguel Luiz Contani
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Elvira Lopes do Nascimento
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 29 de outubro de 2007.

*Ao meu pai, Luiz, que me ensinou a perseverar sempre.
Aos meus dois amores, Vasni e Maria Helena, por me
convidarem todos os dias a me tornar uma pessoa melhor.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros do Departamento de Arte Visual.

Aos professores Ednéia, Leslie, Maria Lúcia e Pedro.

Às alunas Aline, Gislene, Karen, Mariane, Maura, Natália, Patrice e Tatiane, cuja presença constante, durante a pesquisa, contribuiu de forma significativa para a elaboração desta tese.

Aos alunos do Colégio de Aplicação da UEL do ano de 2007 que permitiram aos professores acima citados a realização da última etapa desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, com os quais descobri outros caminhos.

Aos amigos Rodrigo e Raphael pela disposição em contribuir naquilo que conhecem mais do que eu.

À Professora Dra. Loredana Limoli, minha orientadora, pela cumplicidade e pela delicadeza com a qual orienta seus alunos.

Mudar o mundo é um slogan que emana de uma lógica do dever-ser. Ora, a vida cotidiana, à imagem dos indivíduos e grupos sociais, é essencialmente imperfeita, e é sobre essa imperfeição, inconscientemente assumida, que repousam sua harmonia e equilíbrio, e também sua fascinante beleza.

Michel Maffesoli

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **Imagem e Texto**: uma experiência de leitura e produção de texto com alunos do Ensino Médio. 2007. 167f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

A pesquisa realizada teve como meta intervir na vida de seus sujeitos com ações que mudassem suas relações com o visual e o verbal, contribuindo na formação de um leitor reflexivo e crítico capaz de agir diante de imagens/discursos tão utilizados pela mídia e que estão presentes no cotidiano pára-escolar. O trabalho com a relação intersemiótica palavra/imagem, inscrito no âmbito da utilização das linguagens, é baseado na importância de aprender a pensar por imagens e esse aprendizado requer o cultivo de um olhar sensível para que, pela via da sensibilidade, se consiga construir um saber. Competência necessária para um contato mais íntimo com o mundo das imagens, o desenvolvimento da visualidade permite compreender melhor os conteúdos dos textos em seus diferentes formatos, pois neles sempre estará implicada uma noção de imagem. O desenvolvimento de um repertório de imagens significativas capacita o estudante a imaginar, criar, interpretar e fazer escolhas dentre inúmeras vias de ações. Os autores adotados para o referencial teórico são Greimas, Floch, Éfland, Buoro, Bliskstein, Martins, Maffesoli, Hall, Dondis, Platão e Fiorin, entre outros. Tendo em vista que se pretendia conhecer como estudantes da terceira série do ensino médio produzem sentidos, quando lêem e escrevem e, a partir daí, construir uma proposta de trabalho, a metodologia desta pesquisa desenvolveu-se pela pesquisa-ação. Dentre os recursos utilizados para a coleta de dados foram utilizadas imagens de obras de arte, textos publicitários, textos jornalísticos, fotografias, bem como desenhos e /ou pinturas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, e também registros em vídeo e em áudio de cada encontro, de modo que foi possível gravar tanto a fala como a gestualidade dos pesquisados. Desse modo, além de compreender como se deu a produção de sentido com esses sujeitos, foi possível perceber outros aspectos que influenciaram positivamente a aquisição das competências aqui pretendidas. Tendo em vista os resultados positivos da pesquisa, foi realizada mais uma etapa em que professores de língua portuguesa do Ensino Médio aplicaram uma das propostas elaboradas na oficina inicial com o objetivo de corroborar os dados obtidos pela pesquisadora. Concluiu-se que os objetivos foram alcançados e que a leitura de imagem cujos princípios apóiam-se na semiótica greimasiana contribui, de forma efetiva, para o desenvolvimento de competências de leitura e produção de texto.

Palavras-chave: Leitura de imagem. Ensino Médio. Produção de texto.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **Image and Text**: An experience in reading and in production of text with students from High School. 2007. 167f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University. 2007.

ABSTRACT

This research is meant to intervene in its subject's life with actions that change their relationships with visual and verbal, contributing to form a critic and reflexive reader capable of acting in front of images/speeches widely used by the media in the daily routine besides the school's. The work with the semiotic relation word/image, seen in the scope of languages, is based on the importance of learning to think through images and this learning requires the culture of a sensitive view so, through the sensitivity way, it becomes possible to build up a knowledge. The required competence for a more intimal contact with the world of images, the development of visual skills makes it possible to understand better the content of texts in its different formats, because they all have the notion of image. The development of a bank of significant images enables the student to imagine, to create, to interpret and to make choices among the various ways of actions. The authors used as theoretical references are Greimas, Floch, Éfland, Buoro, Bliskstein, Martins, Maffesoli, Hall, Dondis, Platão and Fiorin, among others. Since the purpose of this research is to determine how students from the third grade of High School produce meanings when they read and write and build a proposition of work, the methodology of this piece of work was developed by the research-action method. Among the resources used for the collection of data, images of art, advertising texts, newspaper texts, photographs, such as drawings and paintings made by the subjects of this research and also videos and audios of each meeting were used, so it became possible to record the speaking and the gestures of the researched students. In this way, besides understanding how these subjects produced meanings, it was also possible to perceive other aspects that influence positively the acquiring of the competences that were in mind. The positive results of this research led to another stage in which Portuguese language teachers from High School applied one of the propositions made in the first workshop in order to corroborate the data obtained by this research. This research led to the conclusion that the aims of this piece of work were reached and the reading of image based in Greimas' semiotics contribute in an effective way to the development of skills in reading and in the productions of texts.

Keywords: Image reading. High school. Production of text.

LISTA DE REPRODUÇÕES¹

Figura 1	– Representação gráfica realizada pela autora deste trabalho para ilustrar o texto	33
Figura 2	– Siron Franco - “Salvai nossas almas 1”, 1999. Técnica mista: lona com roupas coladas e radiografias, 200x300 cm	39
Figura 3	– Lasar Segall - “Navio de emigrantes” 1939/41. Óleo com areia sobre tela, 230x275 cm.....	67
Figura 4	– Angeli – Charge, Folha de São Paulo, 2004	70
Figura 5	– Angeli – Charge, Folha de São Paulo, 2004	70
Figura 6	– Glauco – Charge, Folha de São Paulo, 2004	70
Figura 7	– Glauco – Charge, Folha de São Paulo, 2004	70
Figura 8	– Tarsila do Amaral – “O touro [Boi na floresta], 1928. Óleo sobre tela, 50x61 cm.....	70
Figura 18	– Mil maneiras de morrer - Fotografia – Folha de São Paulo, 10/04/2004	84
Figura 19	– Eugênio Sigaud – “Acidente de trabalho”, 1944. Encáustica sobre tela, 132x95 cm.....	88
Figura 20	– Francisco de Goya – “Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808”, 1814. Óleo sobre tela, 266x345 cm	93
Figura 21	– Edgar Degas – “Cena de Balé”, 1900. Pastel sobre papel, 76,8x111,2 cm	93
Figura 22	– Michelangelo di Ludovico Buonarroti Simoni– “O juízo final” 1536-1541. Afresco, 1370x1220 cm	93
Figura 23	– Pablo Picasso – “Guernica”, 1937. Óleo sobre tela, 350x782cm	93
Figura 24	– Salvador Dalí – “Moça de pé na janela”, 1925. Óleo sobre tela, 103x74 cm	93
Figura 25	– Kasimir Malevich – “Quadrado preto sobre fundo branco”, 1914-1915. Óleo sobre linho, 80x80 cm	105
Figura 26	– Rubem Grilo – “Malabarismo” 1984. Xilogravura, 23x33 cm, 31/100.....	107

¹ Os números que não constam da seqüência desta lista são relativos aos trabalhos realizados pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 27 – Frans Krajcberg – “Sem título”, série Queimadas, c. 1998. Técnica mista: desenho com pigmentos naturais sobre cartão, 111,5x90 cm	107
Figura 28 – Cildo Meirelles – “Zero Cruzeiro”, 1974/78. Litografia offset sobre papel (frente e verso), 6,5x15,5 cm	107
Figura 29 – Jac Leirner – “Little Pillow”, 1991. Feltro, cédulas de cruzeiro e dólar, manta de poliéster e plástico (frente e verso), 21,6x46,5cm	107
Figura 30 – Mário Cravo Neto – “Fábio”, 1983. Fotografia p/b (brometo de potássio), 30x40 cm, 2/25.....	107
Figura 33 – Sebastião Salgado – “Sem título”, ensaio A luta pela terra, 1983. Fotografia p/b em papel couché, 51x71 cm	120
Figura 34 – Luiz Braga – “Miriti bonecos dançando”, 2001. Fotografia colorida (negativo original 35 mm), 40x60 cm	121
Figura 38 – Edgar Fonseca – “Homem de guarda-chuva – Homenagem a Goeldi”, 1996. Litografia, P.A., 65,2x48,8 cm	126
Figura 39 – Anna Carolina Albernaz – “Sorry, Graham-Bell VI”, 1975. Xilogravura s/Página de catálogo telefônico, P.A. I, 33,1x39,6 cm	126
Figura 40 – Rubem Grilo – “Urbanóides”, 1985. Xilogravura, 28/100, 23x33 cm	127
Figura 45 – Oswaldo Goeldi – “Chuva”, c.1957. Xilogravura, 2/12, 22 x 29,5cm	133
Figura 46 – Oswaldo Goeldi – “O enterro do velho”, 1942. Xilogravura.....	133

SUMÁRIO

O INÍCIO DA HISTÓRIA	11
PRIMEIRA PARTE.....	15
1 A ESCOLA HOJE	16
2 SOBRE ESCREVER	24
3 A PERCEPÇÃO	28
4 IMAGEM E MEDIAÇÃO	33
5 LER PARA CRER	43
SEGUNDA PARTE	51
1 A ESCOLHA DE UM PERCURSO	52
TERCEIRA PARTE.....	57
1 REFAZENDO O CAMINHO DA PESQUISA	58
QUARTA PARTE.....	115
1 A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	116
2 A EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA	125
QUINTA PARTE	148
1 O QUE PASSOU E O QUE HÁ DE VIR	149
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXO	163

O INÍCIO DA HISTÓRIA

Muito se tem falado sobre o mundo de imagens em que vivemos atualmente. Vários autores garantem que, apesar das imagens apresentarem certa ascendência sobre nós, muitas vezes nos passam despercebidas. Entretanto, ainda assim exercem alguma influência no dia-a-dia de cada um. Essa situação leva-nos a uma espécie de adormecimento que, no âmbito da sala de aula, toma proporções ainda maiores. Todavia, é preciso que os estudantes tornem-se cada vez mais observadores, de modo que consigam aguçar a percepção, a fim de se tornarem mais seletivos, críticos e, conseqüentemente, mais conscientes em relação ao uso das imagens e o que elas podem representar em relação ao aprendizado, à construção do conhecimento, propriamente dita.

Ter estado à frente da prova de Habilidade Específica no vestibular da UEL², por alguns anos, obrigou-me a refletir sobre o modo de interpretação dos candidatos ao curso de Arte Visual – é surpreendente como eles fazem uma leitura rasa do que é proposto. As transposições são literais e os estereótipos freqüentemente estão presentes. Da mesma maneira, as composições realizadas pelos candidatos denotam pouca vivência com as linguagens da arte, com o fazer artístico.

Ministrar aulas no Departamento de Arte Visual e orientar trabalhos de conclusão de curso nessa e em outras áreas afins, inúmeras vezes me levou a pensar sobre a dificuldade que nossos alunos apresentam na hora de construir um texto. É bem verdade que para aqueles que trabalham com as linguagens não-verbais é muito mais prazeroso criar com formas, linhas e cores do que com palavras. Entretanto, estas também permitem a expressão daquilo que se vê e sente.

Essa situação agrava-se mais quando os alunos fazem um trabalho de conclusão de curso em poéticas, pois se falar sobre a obra de um artista é tarefa custosa, sobre o próprio trabalho, normalmente, é ainda mais difícil.

² Universidade Estadual de Londrina.

Outra questão sempre presente em minhas reflexões foi por que os alunos não conseguem escrever sobre o que lêem em uma imagem? Afinal, se falam, por que não escrevem?

A imagem apresenta um manancial de informações e por ela é possível pensar, deduzir, lembrar, inferir. Enquanto representação permite que o sujeito perceptor, como ser histórico e cultural, tenha a sua leitura individual, coerente com suas experiências e anseios.

Aquele que consegue se deter diante de uma imagem qualquer e ver nela possibilidades de produção de sentido, provavelmente, conseguirá escrever sobre ou a partir dela.

Outro fator intrigante foi relacionado à escola, que no dizer de grande parte dos professores, parece estar em crise, doente. Junto com ela algumas propostas de leitura de imagens presentes em manuais didáticos cujos roteiros assemelham-se a descrições óbvias, ou mesmo, associações livres que nada acrescentam ao estudante.

As noções básicas sobre a semiótica greimasiana também me levaram a pensar por que a escola não tem acesso a ela. Aliás, nem os cursos de graduação³ trabalham com essa teoria que tanto poderia ampliar os corredores perceptivos dos futuros professores.

A partir dessas reflexões algumas questões surgiram e pode-se dizer que foram as geradoras desta pesquisa:

- A leitura de imagem tem sido utilizada suficientemente de modo a capacitar o aluno a escrever sobre ou a partir da imagem no Ensino Médio?
- Como é a relação dos alunos do Ensino Médio com as imagens, ou melhor, com a visualidade?
- A maneira como é trabalhada a produção de textos no Ensino Médio, na Escola Pública, contribui para o desenvolvimento crítico do aluno?

Acreditei que para dar desenvolver essa pesquisa era necessário fazê-lo nos moldes da pesquisa-ação, assim era preciso trabalhar com autores que oferecessem bases para uma reflexão que considerasse um princípio aglutinador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano. Assim, o cotidiano dos sujeitos da

³ Hoje, na Universidade Estadual de Londrina, apenas no curso de Letras os alunos têm acesso a essa teoria.

pesquisa, o vivido, o pessoal, a singularidade e muitas vezes o acaso foram aspectos presentes em quase todos os momentos deste percurso.

A pesquisa realizada teve como meta intervir na vida de seus sujeitos, alunos do Ensino Médio, cujas ações mudaram suas relações com o visual e o verbal, contribuindo na formação do leitor reflexivo e crítico, capaz de agir diante de imagens/discursos de diferentes naturezas, sobretudo aqueles que, utilizados pela mídia, estão presentes no cotidiano pára - escolar.

O objetivo desta pesquisa foi buscar um caminho de trabalho com alunos do Ensino Médio voltado à construção do leitor competente, para a preparação do olhar atento e crítico. Para isso foi necessário o trabalho intenso com leitura de imagem e, especialmente, com as obras de arte. O percurso trilhado agregou a palavra e a imagem numa relação intersemiótica, levando os estudantes a uma constante ação-reflexão-ação tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção de textos verbais e não-verbais. Assim, durante a pesquisa houve grande investimento na leitura, em especial, a leitura de imagens, de modo que as imagens da arte estiveram presentes tanto como forma de conhecimento, como recurso no desenvolvimento do olhar, da reflexão e da visão crítica.

Nesta pesquisa, as propostas desenvolvidas permitiram exercitar a criatividade e a percepção dos estudantes, buscando o aumento da competência lingüística e discursiva, visando à melhoria de seu potencial intelectual e criador. Foi possível também estimular pela leitura semiótica a compreensão de textos verbais e não-verbais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de um olhar crítico e um pensamento reflexivo dos sujeitos pesquisados.

Os resultados alcançados, apesar de bastante satisfatórios, levaram-me a desenvolver mais uma etapa na pesquisa, pois, por diversas vezes, perguntei-me se o êxito com as imagens não seria fruto da minha experiência na área das artes visuais. Assim, solicitei a três professores de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação que aplicassem, em uma de suas turmas regulares, uma das propostas que desenvolvi na pesquisa e que considerei bem sucedida. Só após esta etapa, julguei que a pesquisa concluída (dentro daquilo que foi proposto). Aqui, apesar do curto espaço de tempo, os professores também obtiveram bons resultados, corroborando o que havia observado anteriormente na pesquisa.

Apresento, na primeira parte, uma breve reflexão sobre a escola, o escrever, a percepção, a imagem, a mediação e o ler. Já, na segunda parte, está

contemplada a fundamentação sobre a metodologia adotada na pesquisa. Na terceira parte, refaço o caminho da pesquisa realizada durante a oficina com os alunos do Ensino Médio, apresentando alguns resultados das propostas mais significativas. Na quarta parte, relato o trabalho desenvolvido em oficina com três professores de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação, bem como o resultado da aplicação de minha proposta por eles com seus alunos regulares. Na quinta e última parte, destaco alguns aspectos que considere relevantes neste trabalho e também aquilo que poderá ser retomado com o objetivo de construir outras ações pedagógicas.

PRIMEIRA PARTE

Seja na materialidade do traço a nanquim no papel, do óleo construindo na tela a cor e o espaço ou da palavra figurativizando o mundo no discurso, os mecanismos plásticos de representação estão na origem do destino humano de existir na linguagem, desde que a primeira mão de um homem foi contornada na pedra.

Lucia Teixeira

Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.

Vincent Jouve

1 A ESCOLA HOJE

A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.

Moacir Gadotti

A escola tem sido alvo de críticas e dissabores por parte de todos os que são afetos a ela. Os diretores vivem a reclamar da falta de educação dos alunos e da falta de comprometimento de grande parte dos professores. Os professores a dizer do desinteresse dos alunos, da falta de infra-estrutura da escola e da inoperância da direção. Os funcionários a reclamar do excesso de trabalho, de sujeira, de barulho, da falta de educação dos alunos e da ausência de autoridade do diretor. Os pais a exigir da escola mais disciplina para com seus filhos, mais dedicação dos professores, menos aulas vagas e “melhores” professores. Os alunos a reclamar da direção que vive convocando reuniões no horário de aulas, dos professores que faltam às aulas, dos professores que não têm interesse em dar “boas” aulas, dos professores que xingam os alunos de forma generalizada, das aulas muito chatas, da sujeira da escola, das grosserias da zeladoria, da impertinência do porteiro... São tantas as reclamações e reivindicações que é preciso perguntar a todos os que participam da escola: será que está na hora de começar tudo de novo?

A impressão que se tem é que a escola anda na contra corrente do mundo, pois como é possível, por exemplo, um estabelecimento de ensino não ter à disposição de seus professores recursos materiais como retroprojeter, televisão, vídeo, DVD, de modo a permitir que se ministre uma aula com dignidade? Em tempos de interatividade virtual, em um país em que a venda de computadores tem um crescimento bastante considerável, em que os cyber's⁴ se multiplicam rapidamente, é bem difícil conseguir a atenção dos alunos na sala de aula quando o

⁴ **Cyber café** (ou **Ciber café**) é um local que, podendo funcionar também como [bar](#) ou lanchonete, oferece a seus clientes acesso à [internet](#), mediante o pagamento de uma taxa, usualmente cobrada por hora. Neste local, as pessoas podem também se reunir com a finalidade de realizar pesquisas escolares e utilizar do ambiente para estudar.

professor se limita a fazer uma exposição monologada sobre os conteúdos escolares obrigatórios. Provavelmente, pequenas mudanças poderiam contribuir para a melhoria da escola. Diz-se aqui melhoria, porque parece que a escola não anda nada bem em todos os sentidos.

Hoje é muito comum, nas rodas de amigos que têm filhos adolescentes, a seguinte afirmação: “no nosso tempo a escola era diferente, parece que a gente aprendia mais”, até certo ponto, há razão nessa afirmação. Entretanto, tantas novas tendências pedagógicas talvez estejam abalando aqueles que pensam a educação na escola pública, por exemplo. As Secretarias de Educação empenham-se em adotar esta ou aquela corrente pedagógica, mas fica muito difícil trabalhar com padrões, às vezes, bem delimitados. Tanto em nível federal quanto em nível estadual tem havido uma preocupação visível em relação à escola pública. No Estado do Paraná, percebemos certa concentração de esforços no sentido de melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas, promovendo grupos de estudos com os professores, que também participam de programas de formação continuada e, além disso, a concepção pedagógica em nosso estado permite um trabalho integrado. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná apresenta os seguintes princípios de sua política educacional: a) educação como direito do cidadão; b) universalização do ensino; c) escola pública, gratuita e de qualidade; d) combate ao analfabetismo; e) apoio à diversidade cultural; f) organização coletiva do trabalho; g) gestão democrática. A SEED⁵, pautada nesses princípios, propõe que o espaço e o tempo da escola sejam otimizados, que os profissionais da educação sejam valorizados, que se desenvolvam pesquisas a fim de apoiar as ações educacionais, bem como a inovação tecnológica e o apoio pedagógico à prática educativa.

Há ainda outra necessidade apontada pela **Constituição Federal de 1988**, cujo **artigo 214** expressa o que segue:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;

⁵ Sigla da Secretaria de Educação do Estado.

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Com base nessas premissas e atendendo também o que está indicado na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996** que aponta para a necessidade do Estado “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e Planos Nacionais de Educação (**PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**)”, a SEED está trabalhando para elaborar o Plano Estadual de Educação (PEE) e segundo o que está dito, com ampla participação dos profissionais da educação na promoção de seminários, grupos de estudo, etc. Então, como se vê, há uma preocupação em mudar esse estado de coisas que são apontadas como negativas diariamente nos jornais, nas entrevistas, assim como nos resultados das avaliações nacionais aplicadas pelo MEC. Mas a questão é que não é possível mudar a escola radicalmente da noite para o dia, é preciso um tempo de maturação e, apesar de ser necessária uma mudança de concepção – que escola se quer e se precisa –, “...é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.” (GADOTTI, 1995:26-27)

As inúmeras necessidades mostram a urgência com que certos problemas exigem solução e também um esforço contínuo a fim de que não se volte a incorrer nos mesmos erros já cometidos.

Outro aspecto em relação à escola que não se pode ignorar é o volume de aulas atribuídas aos professores; hoje quem possui um regime de trabalho de quarenta horas semanais tem que ministrar trinta e duas horas aula, restando oito horas para atividades do professor na escola. Assim, quem ministra uma disciplina cuja carga horária semanal é de quatro horas aula, necessitará ter oito turmas para poder fechar sua planilha de quarenta horas semanais. Considerando o número de alunos por turma, aproximadamente quarenta, certas propostas são quase que inviáveis. Diante de um quadro como este, é bem difícil querer que o professor encontre tempo para elaborar propostas diferenciadas. Essa

situação provavelmente leve o professor a adotar o livro didático como aula pronta, entretanto vale esclarecer que uma coisa não deveria justificar a outra.

No Estado do Paraná, desde o ano de 2003, a carga horária semanal da disciplina de artes, no Ensino Médio, varia entre duas e quatro horas/aula e na disciplina de Língua Portuguesa são quatro horas semanais. Há ainda, escolas em que todas as disciplinas têm três horas/aula por semana. Assim, dependendo da escola, o professor fica mais ou menos atribulado em relação à sua carga horária.

Até este momento, pode-se concluir que é preciso dar mais tempo para o professor, para poder estudar mais, refletir sobre suas práticas em sala de aula, buscar estratégias para envolver mais seus alunos de modo que eles entendam por que e para que a escola existe. Com isso, provavelmente, diante da singularidade da sala de aula, o professor poderia dedicar mais atenção e respeito pelo outro, pois, diante da situação atual, há uma tendência em rotular o aluno, ao invés de tentar entender o que ocorre. Muitas vezes, se por um lado a falta de sintonia é resultado das diferenças culturais entre alunos e professores, por outro lado o professor não se dá conta que o comportamento do aluno é resultado de uma interação e dessa maneira aquele é co-produtor do comportamento deste. Assim, o professor acaba por enquadrar o aluno em determinadas características de deficiência, por exemplo, que na realidade são apenas resultados de contingências da conduta daquele que está investido de mais poder na sala de aula.

Há outra questão que provavelmente afeta o professor e de um modo geral muitos de nós somos culpados: o descaso com que são tratadas as ações positivas desses profissionais da educação. Parece que as soluções devem vir sempre da academia que se coloca muito distante da educação básica, apesar de ser a responsável pela formação de professores. É preciso que o professor abandone essa idéia equivocada: “o que é feito fora do meu lugar é melhor”, apenas pelo fato de o distanciamento de quem não está inserido em uma determinada realidade permite um olhar de fora. O fator distância, às vezes, é positivo para auxiliar a ver, pois os que estão muito envolvidos não conseguem ver. Entretanto, estes são os que conhecem melhor aquela determinada realidade. Assim, não poderiam ficar alijados do processo de reformulação da escola. Talvez esse distanciamento, dito aqui como positivo, possa ser feito pelos próprios professores,

quando tiverem oportunidade de estudar, discutir e refletir sobre seu cotidiano na escola.

A proposta teórica da educação popular, por exemplo, poderia contribuir de forma significativa para a mudança da educação básica, uma vez que considera os anseios dos alunos, trabalha a partir de temas geradores e vê a educação como um ato de conhecimento e transformação social. Esse é um modelo que surgiu da reflexão sobre a prática educacional.

Na escola tem-se uma tendência em engessar as ações, pois, na maioria das vezes, o que a rege é a lógica do “dever ser”. Tal exigência impede que as turmas sejam tratadas individualmente, ainda que o professor perceba a necessidade de encaminhamento diferenciado para um ou outro grupo, muitas vezes por problemas que emergem das práticas havidas em sala de aula, ele parece não ter autonomia. Provavelmente, se o professor adotasse uma postura que abandonasse a lógica rígida, caminharia na companhia de Maffesoli, pois este autor garante que para captar o fôlego social é necessário adotar um método de trabalho aberto, e considerar as pequenas ocorrências. Dentro desse ponto de vista, o professor pode obter muito mais dados a respeito de seus alunos e, provavelmente, alcançar maior êxito em seu fazer.

Segundo Gadotti, essa postura está de acordo com aquelas que se encontram nos paradigmas holonômicos, pois,

[...] sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, projeto, ruído, ambigüidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. [...] Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditorial, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da *complexidade da vida* (GADOTTI, 2000).

Com essas convicções, a escola pode trabalhar com uma pedagogia transformadora, que vai além da simples transmissão cultural, pois considera o dia-a-dia do aluno e o cotidiano escolar passa a ter mais sentido para os estudantes.

Bondía (2002) assegura que esse tipo de vivência permite à pessoa apropriar-se de sua própria vida, pois a experiência é algo singular.

Segundo o autor,

[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (BONDÍA, 2002:4).

A pesquisa desenvolvida, por ter ocorrido dentro de uma escola pública durante um semestre letivo, obrigou-me a conviver muito de perto com esse cotidiano e, certamente, a reflexão delineada aqui é fruto dessa incursão. Houve momentos em que pensei ser uma realização impossível, tamanhos os sustos que levava freqüentemente.

Outra instância na escola em que também é necessário abandonar o “dever-ser” é na avaliação. É preciso considerar os diversos aspectos que envolvem a interação da sala de aula. A diversidade cultural, as harmonias e os conflitos, a necessidade de superação de limites, e até mesmo a necessidade de tanto professor como alunos se renovarem a cada dia, com um novo olhar para as questões relativas à avaliação.

Ter participado de um projeto de pesquisa⁶, cujo objetivo foi conhecer como se dava a avaliação nas licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina, levou-me a refletir sobre as práticas que tanto amedrontam os alunos, aqueles que serão os futuros professores. Assim, apresento a seguir alguns autores que tratam da necessidade de mudança de abordagem na avaliação por entender que isso atinge não só a formação do professor, mas todo aquele que passa pelos bancos escolares.

Hoffman (1994:175-191) vê grande necessidade de que se façam aprofundamentos em teorias do conhecimento, para que os professores, enquanto avaliadores, não adotem mais a postura de um juiz sentenciador. Para esta autora,

⁶ O projeto aqui referido foi desenvolvido na UEL, UNICAMP, FAFIJAN e na Faculdade Estadual de Jacarezinho de 1998 a 2000 e possuía diversos subprojetos, cada um em uma área distinta, porém todos voltados para o mesmo objetivo “Avaliação no Ensino Superior: Significados e Conseqüências”.

deve-se adotar, nas práticas avaliativas na escola, a mesma postura que se tem diante dos atos diários, isto é, um momento de reflexão, cujo objetivo é tentar o melhoramento individual. Hoffman entende que há necessidade de se trabalhar por um “re-significar” a avaliação, porque ela é extremamente controlada – com dia, local e hora marcados. Com isso, se tem é que a formalização excessiva fez perder o bom senso em relação ao significado da avaliação. Segundo Hoffman, poderia se desenvolver, em benefício dos estudantes, uma ação avaliativa mediadora, que só seria possível pela proximidade professor/aluno. O papel do professor é estimular o aluno no sentido de trazer à superfície conteúdos e valores, ou ainda, respostas às suas próprias perguntas. Com isso, o aluno passa a refletir mais sobre as inúmeras possibilidades que carrega consigo.

Embora Hoffman (1994) aponte para questões importantes sobre a avaliação, como a necessidade de se repensar a postura do professor, de se fazer reflexões, bem como a necessidade de “re-significar” a avaliação, ela também mostra uma preocupação que acredito não interferir tanto nos resultados da avaliação: o controle – dia, hora e local pré-determinados; pois não é isso que impede o professor de repensar suas práticas avaliativas. Há que considerar a adoção de critérios claros para ambos. É necessário pensar a avaliação como processo contínuo e reflexivo para tomada de decisão de professores e alunos. Ainda, re-significar a avaliação é re-significar o erro, pois este pode ser o início de uma descoberta. Por isso, local e hora marcada não são bons nem maus: depende do que se faz em local e hora marcadas.

Ludke quando lança um olhar sociológico sobre a avaliação, aponta para um fato que convém refletir. A avaliação, segundo a autora, é algo corriqueiro no dia-a-dia das pessoas, entretanto sua função não é sempre a mesma. Porém, ainda que com funções diferentes, na vida de todo dia é forte o aspecto avaliativo, mas sempre há adesão voluntária. Fato que não ocorre na escola. A avaliação é obrigatória. É parte do processo de aprendizagem e, muitas vezes, é associada à execração. Segundo esta autora, é necessário maior empenho de todos os que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com a avaliação, no sentido de “desmontar os mecanismos do jogo da avaliação” (LUDKE, 1992:14-19), porque, na maioria das vezes, os perdedores são os alunos.

Com Libâneo (1994:196), entende-se que a avaliação é um dos constituintes do processo de ensino “que visa, através da verificação e qualificação

dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”.

Os autores com os quais caminho consideram a importância do território, do ritual, da teatralidade, da proxêmica, do percurso gerativo de sentido para compreender a interação na sala de aula. Creio que re-significar a avaliação é antes considerar o outro como parte de um universo em que alunos e professor são co-autores.

Pode parecer estranho dedicar atenção às questões relativas à avaliação, entretanto, não tenho dúvida de que esta é responsável por inúmeros problemas apresentados pelos alunos participantes da pesquisa. Aliás, nós sempre vamos procurar apontar limitações que a escola possui para justificar aquilo que deixamos de fazer. Nossas avaliações ainda são nos moldes daquelas praticadas pelos jesuítas, ainda acumulam pontos e desenvolvem no aluno a idéia equivocada de que o professor “deu tal nota” e não que ele (aluno) “conseguiu conquistar tal nota”, porque demonstrou compreender isso ou aquilo do que foi trabalhado durante as aulas. Também por parte do professor essa idéia é reforçada à medida que ele não faz uma autocrítica a fim de encontrar outros caminhos para resolver velhos problemas. Parece que tal postura é a que adotamos em nosso dia-a-dia em sala de aula. Provavelmente deixamos de aprimorar nossas aulas quando, após uma avaliação com resultados pouco atraentes, apontamos nossos alunos como desinteressados e nos eximimos de qualquer responsabilidade.

Inúmeros são os desafios e a escola é por natureza um espaço de desafios. As possibilidades de acerto estão em nossas mãos porque formamos aqueles que fazem a escola; portanto, cabe a nós melhorarmos nossas ações apresentando propostas criativas, inovadoras, provocadoras, convidando nossos alunos a reconstruir o conhecimento, adotando uma visão crítica e reflexiva de modo a prepará-los para ações futuras e contribuirmos para uma escola melhor.

2 SOBRE ESCREVER

*O texto é (deveria ser) uma pessoa desenvolta
que mostra o traseiro ao Pai Político.*

Roland Barthes

Barbosa e Amaral (1986), ao tratarem da escrita, ou melhor, do ato de escrever asseguram que quando escrevemos estamos lendo ou interpretando o mundo, o outro ou a nós mesmos. Assim, leitura e escrita se consideradas sob o aspecto criativo se confundem.

Por esta razão, a aventura em direção à conquista das palavras abrange ler e escrever, escrever e ler como coisas que se roçam em nossa busca concreta de expressão; seja da frase iluminadora, seja do verso que por ter sido escrito, por ter sido lido por alguém, torna-se, menos sombrio, tornando-nos menos sozinhos. (BARBOSA; AMARAL, 1986:32)

Para escrever é preciso organizar os fragmentos de que somos formados. Isso é possível a partir do momento em que alguém se põe a ler não só o mundo exterior, mas o interior também, afinal é este que nos torna indivíduos e que dá à leitura o caráter de algo dinâmico e único.

De fato, o universo da leitura e da escrita sempre apresentam desafios tanto para o professor quanto para os alunos, principalmente, se considerarmos que a escrita é a elaboração de uma leitura, de idéias. Poderíamos dizer que a escrita é para a linguagem verbal o mesmo que o desenho e a pintura, entre outros, são para a linguagem não-verbal – síntese, interpretação.

Há um fato que sempre intrigou-me como professora de arte: por que os alunos conseguem ler as reproduções das obras de arte, mas na hora de escrever se desesperam e não conseguem efetivar o resultado da leitura. É fato que pintar e desenhar, para quem é desta área, é muito mais prazeroso que escrever, mas uma coisa não exclui a outra, ou pelo menos não deveria. O que se vê no curso de arte é que a grande maioria dos alunos apresenta muita dificuldade em articular as idéias na hora de produzir um texto.

Acredito que inúmeros fatores possam interferir nesse fazer. Não querendo colocar a culpa em ninguém, parece que essas dificuldades vêm de longe.

Por mais que o trabalho na academia não nos coloque tão perto das escolas de ensino fundamental e médio, quando tomamos contato com os que ingressam na graduação, passamos a intuir como deve ser o ensino antes da universidade, porque nossos alunos produzem textos que muitas vezes colocam em dúvida tudo o que é feito na escola. Algumas vezes eu me pergunto: como esse aluno chegou até aqui? E isso me dá a certeza de que as avaliações pelas quais passou deixaram de cumprir, em parte, sua função primeira – diagnosticar.

Procurando esclarecer e fundamentar como a escola pública no Paraná vê o domínio da escrita e tentando (confesso) encontrar culpados, fui buscar no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná o que se propõe para o domínio da escrita. Esse tópico inicia-se com palavras que são as mesmas de inúmeros estudiosos sobre a produção textual:

A escola, por não ter clara a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota no final do bimestre.

Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola (1990: 55).

Esse tipo de postura, por parte da escola, contribui para que se estabeleça uma divisão entre os alunos que escrevem bem, os que não apresentam dificuldades para escrever (os medianos) e os alunos que possuem uma enorme dificuldade em articular as idéias e não conseguem sair do lugar. Estes carregarão o estigma de problemáticos e levarão tal dificuldade para as outras matérias também e, conforme citado neste trabalho, receberão o rótulo de alunos ruins, por parte dos professores. É bom esclarecer que há professores que se empenham em melhorar a condição desses alunos, entretanto, não é a regra, pois constituem exceção.

Certa vez, decidi fazer algumas experiências com meus alunos. Assim, após alguns exercícios de produção de texto a partir de imagens da arte, tanto com alunos de graduação quanto com os alunos de especialização, percebi que houve resultados muito positivos, especialmente com aqueles alunos que estavam afastados dos estudos por um espaço de tempo considerável. Talvez, o simples fato de estarem distantes dos bancos escolares fez com que ficassem mais

à vontade para escrever, porque a escola com seu sistema de avaliação – que em geral apenas atribui um valor numérico aos textos que os alunos produzem – cujo objetivo não é formar e com isso, a certeza equivocada que é mais simples “**enformar**”, estimula no aluno a auto-censura, ao invés de contribuir para a formação de seu senso crítico.

Assim como ler, escrever é muito bom, mas porque é tão difícil estimular isso no aluno, ou melhor, convencê-lo sobre esse prazer? Provavelmente, essa resposta esteja em nossas ações que pouco o estimulam, que não o convidam a viajar nas possibilidades de uma folha em branco a ser preenchida pelo produto da imaginação, dos argumentos, da reflexão. Tal conduta leva o aluno a ter uma visão ingênua, que se perde nas exigências do texto e muitas vezes em técnicas que são verdadeiras armadilhas.

É muito comum verificarmos semelhanças nas produções textuais de nossos alunos, aliás, isso ocorre também em relação ao desenho, porque, ao invés de desenvolverem-se competências, ensinam-se receitas e quando isso ocorre vêm à tona os estereótipos utilizados gratuitamente, caracterizando uma escolha “mais fácil”.

Para Barthes (1987: 57), o estereótipo é a palavra que normalmente se repete em situações distintas como se fosse adequada sempre e por diferentes motivos pudesse se fazer presente, de tal modo que não parecesse imitação. Ele o trata de “palavra sem-cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência”.

Em geral, o estereótipo não precisaria ser banido da vida do aluno, entretanto, o problema maior é a ausência de diálogo sobre o que é produzido. Quantas vezes, no processo de produção textual, voltamos ao texto e reescrevemos tudo aquilo que se mostra inadequado! Tendo em vista que normalmente na escola isso não ocorre, o estereótipo passa a ser problema à medida que o aluno nele se fixa e não amplia seu repertório. Se a isso juntarmos os modelos que geralmente são apresentados como recursos para garantir o sucesso, por certo haverá um engessamento das possibilidades de produção textual.

Salles (1998:43) afirma que “uma mente em ação mostra reflexões de toda espécie”. Essa característica que reveste todo processo de criação deveria ser trazida para o diálogo em grupo, na sala de aula. Afinal, são idéias que muitas vezes deixam de ser compartilhadas e que poderiam nutrir o outro. Provavelmente,

um comentário do professor ou de algum colega permitiria outros enfoques sobre o que se produziu, ou mesmo sobre o que se pensou. É nesse percurso da criação que estão presentes os devaneios, os diálogos internos e as possibilidades de auto-superação.

Segundo a autora, durante a criação de uma obra, verbal ou não-verbal, o criador está em constantes questionamentos, de tal modo que nesse diálogo íntimo ele é o primeiro receptor de sua obra. Sempre lemos o que escrevemos, e, invariavelmente, nos sentimos obrigados a retomar nossas idéias iniciais em nome da clareza, ou ainda da fidelidade ao que nos propusemos dizer. Dessa maneira, seria muito rico o processo de produção em sala de aula, se o professor propiciasse esse diálogo, sendo ele a criar tal espaço a fim de mostrar aos alunos que é possível aprimorar tudo o que se faz quando a censura cede lugar ao diálogo.

Todo fazer criativo suscita o renovar-se, a superação, a aceitação de riscos e as escolhas; assim, é a possibilidade de trabalho gerando um movimento que arranca o ser do não ser e promove o agir no lugar do reagir. Nessa esteira, a imaginação é [o] “instrumento de elaboração de realidade” (SALLES, 1998:91).

Pareyson (1993) entende que, ao criar, somos nossos primeiros críticos e isso é necessário para a ampliação da consciência na formação daquilo que estamos produzindo, pois, caso contrário, não conseguiríamos dar um só passo nesse processo. O exercício do pensamento crítico é fundamental em todo percurso criativo, que, segundo o autor, se dá no interior da própria obra, durante seu desenvolvimento.

Para Salles (1998:90),

A lógica criativa consiste na formação de um sistema, que gera significado, a partir de características que o artista [criador] lhe concede. É a construção de mundos mágicos decorrentes de estimulação interna e externa recebidas por meio de lentes originais.

Com a certeza que desejava encontrar um meio de como fazer meus alunos adquirirem o gosto pela leitura e se transformarem em bons leitores/escritores, saí em busca desse caminho que hoje, tenho certeza, não existe como fórmula mágica, mas como possibilidade de muito suor e saliva, além, é claro, de muitas imagens!

3 A PERCEPÇÃO

*O olho inocente é um mito
Gombrich*

Ver é uma atividade intencional, e [...] a intenção do artista é pintar. Procurando assim, alternativas possíveis, o artista não vê necessariamente mais do que o leigo. Num certo sentido ele vê até menos [...]. E, todavia, ele enriquece a nossa experiência oferecendo-nos dentro do seu meio uma equivalência que talvez 'funcione' também para nós. O leigo que olha a pintura dele e diz, depois de uma tentativa honesta, 'receio não poder vê-la desse jeito', não é o inimigo do artista, é seu parceiro no jogo das equivalências.

André Malraux

Segundo Bronowski (1983:101), há certas pessoas que quando pensam em alguém ou em alguma coisa conseguem visualizá-la com muita facilidade. O autor lembra que William Blake possuía essa característica, pois desenhava pessoas que ninguém via, como se elas estivessem presentes no ambiente. Tal capacidade de visualização de imagens é o que se denomina "imaginação eidética". Entretanto, nem todos têm essa capacidade, embora o treino possa melhorar essa condição. Bronowski quer nos dizer que quando contamos menos com a imaginação eidética necessitamos mais das imagens, pois diminui nossa possibilidade de lembrarmos determinadas ocorrências. As pessoas que possuem aguçada capacidade de visualização, quando solicitadas a pensar em um objeto, por exemplo, seguem com o olhar sua configuração. Assim, pode-se afirmar que a imaginação está diretamente relacionada à manipulação de imagens no cérebro humano. É preciso lembrar que, mesmo tendo essa capacidade menos desenvolvida, todos nós precisamos e convivemos com a imagem. Aliás, esse é um dos atributos que nos distingue dos animais, porque a partir das imagens conseguimos evocar fatos passados.

De acordo com as afirmações anteriores:

"O primeiro dom da imaginação humana é, pois, a capacidade de lembrar o passado de maneira que ele tenha um impacto simbólico ou visual. É com esta capacidade que a imaginação funciona. Quando olhamos para o futuro, limitamo-nos a reordenar na nossa

mente as imagens da experiência passada e a projectá-las em situações hipotéticas. E fazemo-lo tanto quando escrevemos uma carta ou planeamos as conferências da semana seguinte, como numa experiência, num poema, numa obra de arte. Passamos a maior parte das nossas vidas a inventar situações hipotéticas e a perguntarmo-nos quais preferimos entre elas.” (BRONOWSKI, 1983:103).

Assim, fica claro que toda vez que se cria uma obra, forma-se na mente uma situação hipotética e à medida que outros entram em contato com ela, esta se recria na mente de outro, pois estará relacionada a fatos, histórias e experiências pessoais. Sabemos que na evolução do nosso cérebro as áreas visuais o acompanharam. E, segundo os estudiosos, o ser humano tem a discriminação visual mais desenvolvida do que qualquer animal. Isto provavelmente explica nossa estreita relação com o mundo das imagens.

Aumont entende que, para falar de percepção, é preciso conhecer minimamente os desempenhos do olho. Aliás, ele inicia seu livro com a seguinte afirmação:

“Se existem imagens é porque temos olhos: é evidente. As imagens, artefatos cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade, não deixam por isso de ser objetos visuais como os outros, regidos exatamente pelas mesmas leis perceptivas” (AUMONT, 1995:17).

A percepção é um fenômeno muito estudado desde a antiguidade, mas foi a partir do século XX que se desenvolveram inúmeras pesquisas visando à explicação dos processos perceptivos, mesmo assim, ainda estamos longe de explicá-los, pois há etapas que não se consegue saber como se dão.

Na percepção visual, o olho é um de seus componentes, e como instrumento da visão constitui-se de três aspectos: operações ópticas, químicas e nervosas. Em cada uma dessas etapas o olho cumpre uma função diferente. Podemos dizer que, grosso modo, ele assemelha-se a uma câmara fotográfica na captação de luz, a retina é como uma superfície sensível e o cérebro é o lugar onde se elaboram essas informações. Assim, a percepção visual compõe-se de etapas ordenadas cujo ponto de partida é a captação da luz pelos olhos que, em seguida, é codificada e termina no processamento pelo cérebro em função das informações

presentes na luz. Como podemos perceber “nosso sistema visual é capaz de localizar e de interpretar certas regularidades nos fenômenos luminosos que atingem nossos olhos” (AUMONT, 1995:22).

Por mais complexo que possa ser o sistema visual e a percepção, é preciso lembrar que muitas etapas, meramente materiais ou físicas, não ocorrem fora do corpo e, portanto, são vinculadas ao sujeito dessa ação – aquele que olha. Dessa maneira, o olho não é o olhar e o homem aproveita as informações recebidas e as elabora segundo suas possibilidades e necessidades. Quando a percepção é significativa, criamos os contextos para aquilo que é percebido e estabelecemos as analogias com o que já conhecemos, assim se concretiza o aprendizado.

Segundo Arnheim (1980), quando olhamos para um objeto, imediatamente queremos alcançá-lo e a sensação é que somos guiados por uma seta invisível pelo espaço que nos permite penetrar aquele universo, mostrando com isso que a percepção é ocupação ativa.

As considerações sobre percepção visual estão apontadas aqui como informação mínima, uma vez que a proposta principal desta pesquisa é a leitura, a interpretação a partir e com imagens. Entretanto, sabemos que a percepção é algo que pode ser aguçado e quanto mais se submete alguém aos fenômenos visuais, mais sensível essa pessoa se tornará e, também, adquirirá mais condições de interpretar esses eventos. Isto se explica porque perceber envolve a mobilização de experiências e conhecimentos anteriores.

Corroboram estas considerações as palavras de Gombrich. Diz o autor:

“Ver não é registrar. É uma reação de todo o organismo à luz que estimula o fundo do olho. [...] Ver é, em si, um processo tão complexo e miraculoso de interação e integração, que nem mesmo a arte poderia ensinar. A idéia corrente de que nós olhamos negligentemente para o mundo e só até onde as nossas necessidades exigem, enquanto que o artista remove esse véu de hábitos, não faz justiça às maravilhas da visão cotidiana” (GOMBRICH, 1986: 270-285).

A visão cotidiana a que se refere Gombrich foi nosso caminho para esta pesquisa.

Quando se fala em visualidade, é difícil separar percepção, de visão, de imaginação, de olhar, de interpretação, enfim, são todos componentes de um

conjunto que sabemos ser pouco explorado, principalmente hoje, cujo volume de informações visuais é muito intenso.

Calvino, ao tratar desse acúmulo de imagens na contemporaneidade, assegura que não se pode correr o risco de perder essa faculdade de pensar por imagens, a possibilidade de visualizar imagens de olhos fechados, “de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca” (CALVINO, 1990:108).

Dewey (1980) assegura que para perceber é preciso ir além de reconhecer que, muitas vezes, nos faz recair em estereótipos que servem como chaves de identificação. Para o autor, a experiência só pode ser concebida como tal, quando passamos a absorver as coisas.

A percepção substitui o simples reconhecimento. Há um ato de atividade reconstrutora, e a consciência torna-se forte e vívida. Este ato de ver implica a cooperação de todos os elementos motores, ainda quando permaneçam implícitos e não se exteriorizem, assim como a cooperação de todas as idéias acumuladas que possam servir para completar o novo quadro em formação (DEWEY, 1980).

Preparar um olhar atento pressupõe estimular para recriações. Segundo Dewey, se estas não existirem, não haverá percepção, pois para isso é necessário refazer o caminho, promovendo conexões com aquilo que é significativo. Ele compara a “ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado” (DEWEY, 1980: 104); pois assim como o produtor, aquele que percebe também necessita trabalhar, movimentar energias, vivências.

Sob as lentes de Dewey, aqueles que estão acostumados com o superficial, com o convencional, não vêem e nem ouvem e o máximo que podem sentir é uma “excitação emocional” (DEWEY, 1980: 104).

Foi pensando nessa necessidade de apurar o olhar de alunos do Ensino Médio que procurei trabalhar, levando em consideração as experiências de um olhar desatento e tirando proveito destas para preparar um olhar competente, crítico, sensível.

O retrato da desatenção de olhares com aqueles alunos de terceiro ano do Ensino Médio manifestou-se logo no início de nossos encontros. Ao serem questionados, lembravam-se da última imagem que haviam visto antes de chegarem ao colégio, a maioria respondeu de maneira relativa, por exemplo: “vi um folder”, “vi

um *outdoor*”, “vi um cartaz”, etc.; mas ninguém especificou a que se referia o visto. Em relação aos sons, praticamente a totalidade referiu-se a ruídos altos e não sons, significando que também a audição não parecia ser seletiva. Essa condição apontou para uma grande necessidade de sensibilização dos sentidos. Apresentava-se, assim, o terreno que eu precisava para semear duas sementes que se uniriam para formar um casal pronto para produzir muitos frutos: a imagem e o texto.

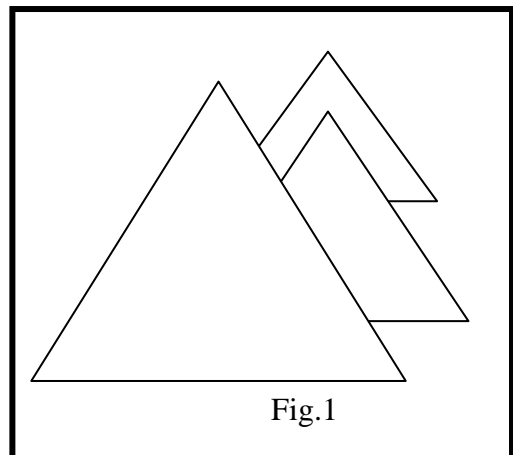
4 IMAGEM E MEDIAÇÃO

... abrimo-nos à experiência do olhar no momento em que o objeto nos impede de ver. Uma obra de arte não nos deixa ver. Ela nos faz pensar. Então, olhamos para ela e vemos.

Márcia Tiburi

Quando o assunto é imagem, inúmeras vezes nos deparamos com equívocos conceituais. Confunde-se a representação com seu referente, a reprodução de uma pintura com a obra, propriamente dita, e assim sucessivamente. Dessa maneira, optamos por apresentar as funções da imagem apontadas por Arnheim (1980), por acreditar que esse autor estabelece categorias que esclarecem os atributos da imagem de forma clara e objetiva.

Segundo o autor, a imagem possui três funções, a saber: representação, símbolo e signo. Uma imagem tanto pode servir a uma como a mais funções, mas em geral ela indica a sua verdadeira função. Assim como as palavras, as imagens podem apresentar diversos significados. Se tomarmos como exemplo a figura de um triângulo, seus significados podem ser de uma montanha (se for uma placa de trânsito), pode significar perigo, ou ainda, ser o símbolo da hierarquia.



Afirma Arnheim (1980) que as imagens podem ser consideradas representações ao retratarem as coisas, fazendo presentes qualidades inerentes a elas, assim como a cor, a forma, o movimento, a textura daquilo que é descrito. Isso significa dizer que uma representação não é simplesmente uma réplica, mas sim resultado de uma abstração, pois para representar algo é necessário que haja interpretação, e esta se dá a partir de escolhas. Desse modo, se dez pessoas representarem uma árvore, teremos dez imagens essencialmente diferentes, e semelhantes apenas por se tratarem de árvores. Esse fato ocorre devido às experiências individuais, pois se assim não fosse, todos nós, ao realizarmos um

desenho de observação, faríamos réplicas idênticas. A conhecida frase de Klee esclarece a questão: “A imagem não reproduz o visível; torna-se visível”.

Muitas vezes uma representação não traz todos os elementos formais da “cena” que a originou, entretanto é possível ao observador completar o que está ausente a partir de sua percepção e das experiências acumuladas ao longo de sua vida. Isto explica porque uma caricatura é reconhecida, pois apresenta os traços mais marcantes de seu sujeito, de tal modo que quem conhece o caricaturado o reconhece.

Para Arnheim (1980), as imagens atuam como símbolo quando retratam coisas situadas em um nível mais alto de abstração que o próprio símbolo. Assim, toda imagem é uma coisa particular e quando se refere a algo pode servir como símbolo. Essa função simbólica pode ser exercida também por imagens extremamente abstratas. Nessa categoria, encontram-se as notas musicais que,



quando colocadas no pentagrama, determinam os tons e ritmos em que uma música deve ser executada. O mesmo acontece com os vetores, na física. Pode-se afirmar que são convenções tão fortes

que se usa o símbolo no lugar da coisa, exemplos disso são as marcas do *Batman* e do Super Homem – normalmente apontadas como sinônimos de justiça.



Para que se possa trabalhar com imagens de forma minimamente segura, é necessário esclarecer alguns termos que muitas vezes são confundidos. É comum ouvirmos que um professor utilizou uma gravura⁷ de tal artista para falar sobre imagem, entretanto, muitas vezes o termo gravura deveria ser substituído por reprodução, uma vez que aquele é um tipo de linguagem da arte. Neiva Jr. (1986) diz que estamos tão acostumados com a referência da referência que nem mais sentimos a falta do objeto que originou aquela representação. Estas são noções aparentemente comuns, mas que normalmente surgem de forma equivocada e acabam sedimentadas nos processos de aprendizagem de nossos alunos.

Aumont, baseado em Arnheim, apresenta três funções para a imagem: modo simbólico, modo epistêmico e modo estético. Para este autor, as imagens inicialmente serviram de símbolos religiosos, especialmente para permitir o

⁷ Gravura: Arte de formar por meio de incisões e talhos, ou fixar por meios químicos, em metal, madeira, pedra, etc., imagens, e eventualmente letras, em relevo, a entalhe ou em plano, para reprodução e multiplicação por entintamento e estampagem, manual ou mecanicamente, em papel ou outro material.

acesso ao sagrado. Com o tempo, mesmo o mundo ocidental tornando-se mais laico, a função simbólica das imagens passou a servir outras esferas, como a política, por exemplo, e também a áreas que não apresentam tanta visibilidade. Muitas vezes é possível conhecer o mundo pelas informações visuais que as imagens apresentam, e essa característica de conhecimento permitiu que a imagem (nessa função) se desenvolvesse muito. Assim, desde as iluminuras da Idade Média, o Evangelho, os livros de botânica, até a Idade Moderna quando ganham força os retratos, as paisagens e os documentários, houve um grande desenvolvimento da imagem como conhecimento. Aumont (1995:80) considera que o modo estético é aquele em que “a imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações (*aisthesis*) específicas”. Pode-se afirmar que essa função da imagem é muito antiga também, mesmo não sendo possível precisar quando a imagem atendeu ao sentimento estético. De qualquer maneira, assegura este autor que hoje essa função está sempre associada à noção de arte a tal ponto que ambas se confundem, até mesmo “uma imagem que visa obter um efeito estético pode se fazer passar por uma imagem artística” (AUMONT, 1995:81).

Os elementos visuais podem ser assim classificados: superfície, valores, cores e matéria. A superfície diz respeito às relações formais entre suas diferentes partes; os valores estão relacionados à intensidade de luz presente em cada região da imagem, dando origem aos tipos de contrastes; as cores, de certa forma, também estão relacionadas aos valores (tonais) e aos contrastes; e a matéria é, por exemplo, a pincelada, a pressão do traço ou a granulação de uma película fotográfica. Então, ao se deparar com a imagem, o espectador, em um primeiro momento, trava contato com os elementos formais da obra e pela observação, aliada às suas experiências anteriores, relaciona o que foi lido a outras obras e outros contextos para, assim, construir significados e buscar sentido naquilo que leu.

Essa atitude parece imediata, ou pelo menos deveria ser assim, entretanto, geralmente diante de uma imagem temos somente reações e não ações, o que significa dizer que apenas nos impressionamos, mas não lemos o que se apresenta à nossa frente. Em consequência disso, a leitura é, na maioria das vezes, simplista e provavelmente é o que acontece na sala de aula, quando o professor se depara com uma imagem no manual didático, por exemplo, e prefere deixar ao professor de arte a tarefa de ler tal imagem. É assim que inúmeras vezes ouvimos nosso aluno dizer: *mas o que eu vou falar sobre essa imagem, eu não sou da área*

de arte, ou melhor, eu não entendo nada de arte. Essa é uma situação que se repete indefinidamente. Todavia, aceitar esse “não entender de” é o mesmo que desqualificar as experiências individuais, é acreditar que só é possível ler palavras e que as imagens existem para serem vistas sem nenhuma reflexão, ou ainda, que são para poucos.

Os aspectos mais simples da imagem – horizontais, verticais, diagonais, curvas, profundidade, entre outros, podem ser interpretados espontaneamente pelas pessoas, entretanto, eles são elementares à medida que fundamentam uma atitude afetiva complexa que compreende implicações intelectuais e emocionais.

Segundo Vigotsky (1991), os processos interpessoais contribuem de forma significativa no desenvolvimento dos indivíduos, porque são vários os sistemas sócio-culturais que colaboram para que as ações vividas socialmente sejam internalizadas.

A escola, por ser um espaço de trocas, permite ao estudante adquirir ferramentas de leitura, que participem da conquista de liberdade para dialogar com diversas linguagens. É claro que há limitações, mas são essas limitações – pouca bagagem de leitura para descobertas e construção de conceitos – que vão levar o estudante a novas buscas. É preciso mobilizar nossos alunos de modo que aprendam a adotar um novo meio de conhecer o mundo, pelos caminhos da sensibilidade.

A possibilidade de preparar o olhar é uma ação que necessita ser intensa, profunda, pois só assim é possível avançar sobre os limites da escola e adentrar o cotidiano dos estudantes, uma vez que a aprendizagem em que se pode estabelecer uma relação com o dia-a-dia é a mais significativa.

Sobre o desafio de ler imagens na escola, as palavras de Martins reforçam nosso pensar. Diz a autora:

“Tal disponibilidade, e os sentimentos que traz consigo, quando posta em ação com os alunos, tende a criar de início um clima de instabilidade, desconfiança até, o que implica riscos. Mas em se querendo e podendo encarar o diálogo, provavelmente acontecerão a seguir oportunidades de intercâmbio, interação” (MARTINS, 1993:103).

Outro aspecto significativo na relação com o outro, é que o desenho de um aluno pode estimular o desenho do outro. Algo que muitas vezes se dá por imitação, pode ser de grande proveito para aquele que imita, afinal, aprendemos inúmeras coisas pela imitação. Além disso, a expressão gráfica ou plástica de um indivíduo pode se desenvolver cada vez mais a partir do momento em que se estabelece a interação com o outro. Não podemos descartar as experiências individuais, os estímulos, pois, mesmo que haja imitação, sempre encontraremos os traços individuais, as escolhas, e é isso que vale nas vivências criativas. Assim, a imitação, quando feita a partir de interpretações pessoais, não é tão prejudicial.

A imitação é algo que ocorre inúmeras vezes, pois certos estudantes têm mais dificuldade em começar um desenho antes do que outros. Assim, é comum, para aquele que não consegue iniciar seu desenho primeiro, copiar o desenho do colega ao lado. Em geral essa questão apresenta dois aspectos, ambos relevantes: a presença do estereótipo e a “cópia”. Entretanto, é possível tirar proveito desse fato desde que, em sala de aula, o professor esteja atento e consiga encaminhar as propostas de modo a estimular os alunos a buscarem soluções individuais para o mesmo problema. Na verdade, tudo pode ser motivo para o início de um raciocínio, para levar os estudantes ao desejo de descobertas, de pesquisa, de leituras possíveis, até mesmo a semelhança entre trabalhos.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias apontam para o fato de que as estruturas morfológicas: ponto, linha, forma, plano, textura, cores, etc.; as estruturas sintáticas: efeitos de movimento, ritmo, peso e direção visual; bem como os efeitos de volume, profundidade espacial, representação em perspectiva, entre outros, já estão sedimentadas no ensino de arte. Entretanto, ele geralmente é tratado isolado da linguagem e isso não faz sentido para o aluno. A consequência desse ensino compartimentado é a falta de interesse pelas imagens, ou mesmo o receio de estabelecer um diálogo com elas. Outro reflexo disso é que se os componentes da linguagem visual fossem trabalhados de maneira adequada todos os alunos saberiam ler imagens, pois o ensino de arte é obrigatório da pré-escola ao ensino médio, e mais, na universidade – local onde são formados os professores – esse tipo de leitura abriria outras possibilidades para esse profissional em formação.

Ostrower (1999: 43) alerta sobre o fato de que nas imagens as formas adquirem um sentido expressivo, pois o movimento visual sempre promoverá

uma transposição do físico para o psíquico, promovendo sentidos particulares aos indivíduos.

Diante de uma imagem, muitas vezes esquecemos que ela não é uma realidade, mas uma construção. Ter essa consciência pode ser um objetivo a conquistar tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos.

As imagens, diferentemente das palavras, apresentam os traços das coisas representadas. É possível ver a semelhança das cores e das formas desses elementos, entretanto é preciso lembrar que é sempre uma visão particular daquilo que é representado. A porção espelho da imagem, segundo Gombrich (1986), é a parte da analogia, da mimesis, enquanto que a porção mapa é o lado das linguagens utilizadas, e a maneira como o produtor junta essas porções constituem a expressão. Isto constituiria, para a semiótica greimasiana, o percurso gerativo de sentido, em seu desdobramento de plano da expressão e plano do conteúdo.

Para Greimas e Courtés, a imagem quando estudada a partir da semiótica visual é considerada uma unidade de manifestação auto-suficiente que pode ser analisada. Assim,

[...] para a semiótica planar a imagem é sobretudo um texto ocorrência [...] que a análise pode explicar construindo-o como um objeto semiótico. [...] a semiótica planar considera a iconicidade como um efeito de conotação veridictória, relativa a uma determinada cultura, que julga certos signos “mais reais” que outros, e que conduz, em certas condições, o produtor da imagem a se submeter às regras de construção de um “faz de conta” cultural. (GREIMAS; COURTÉS, 1979:226)

De fato, não podemos perder de vista que o produtor de uma obra está em um determinado tempo e espaço e pertence a um dado grupo social. Assim, toda obra apresenta um caráter histórico e cultural que não pode ser descartado, pois contém idéias e concepções de seu tempo. Entretanto, os indivíduos não possuem uma única maneira de ver e representar a realidade e, exatamente por isso, a leitura de obras de arte é importante, pois o leitor poderá compreender de que forma cada obra discute as idéias nela inscritas.

Considerando que, para ver uma imagem é preciso investir um olhar sobre ela e que os olhares são construídos culturalmente, cada olhar contém um modo de pensar, de ser e de estar no mundo. Assim, a diversidade de leituras na

escola contribui para que se desenvolva a necessidade de escuta do outro, das suas razões, de como é seu percurso para dar significação a elementos que, às vezes, não nos tocaram.

Sobre esta particularidade da imagem, há uma opinião interessante de uma aluna que participou da pesquisa. Após termos lido esta fotografia da instalação de Siron Franco – “Salvai as nossas almas” (fig.2), ela me disse o seguinte: “sabe professora, pra mim, tem sido muito bom fazer leitura de imagens



Fig.2

como esta, porque eu estou me livrando de preconceitos, estou olhando além de mim, estou observando as outras pessoas, parece que eu vivia fechada em mim mesma. Parece que o mundo se abriu à minha volta e comecei a perceber que havia muita coisa e outras pessoas, cada uma com seu jeito de ser”. Realmente, essa mudança ocorre sempre que alguém se põe a ler imagens devido aos efeitos de transformação crítica que estas apresentam aos modos de ver. São os desvendamentos que a imagem permite a quem decide pelo diálogo.

A opção, neste trabalho, por utilizar essencialmente reproduções de obras de arte ocorreu em função de sua elaboração ser mais complexa que qualquer outra imagem e com isso ser possível uma abordagem interdisciplinar.

É fato que a criança, desde suas garatujas, inicia seu contato e por conseqüência, seu aprendizado sobre a linguagem visual. Além das imagens presentes no cotidiano das famílias, quando a criança adentra a escola, espera-se que esse contato torne-se mais estreito para se aprofundar no Ensino Fundamental e se tornar mais consistente no Ensino Médio.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2005), a escola não pode descartar o quadro de referências culturais do próprio jovem quando interpreta os textos e as narrativas culturais. Entretanto é preciso alertar para o objetivo da escola que é aprofundar e alargar esse olhar, trazendo outras referências de modo a tornar esta uma aprendizagem significativa. De nada adianta apresentar uma obra clássica, ou contemporânea, ou alguma manifestação da cultura popular se o aluno não for desafiado a investigar o que a ele

se apresenta, se o professor não fizer a mediação necessária, fundamental para todo processo de leitura.

Francastel assegura:

Torna-se claro [...] que a imagem estética não está de modo nenhum ligada à instantaneidade, e que a imagem figurativa está sempre na mente e não na natureza. A imagem é sempre já um primeiro grau de associação e de montagem; ela já possui uma estruturação (1983:31).

De fato, o aspecto aglutinador da atividade visual determina também a visão estética que por sua vez já está estruturada antes de ser cumulativa. Assim, as referências significativas fazem parte do imaginário e por isso este autor acredita que “a verdadeira imagem artística não está na obra, mas sim na memória” daqueles que tratam o objeto artístico de acordo com a maneira de pensar e agir individual.

A observação de uma obra é de grande relevância para todo indivíduo, pois,

O exame de uma obra de arte exige de nós uma atenção considerável; não sendo passivo, qualquer objeto artístico exige de nós um percurso mental. Cada um dos pormenores que vai sendo apercebido provoca diversas representações. A obra é fixa, mas a visão está em movimento (FRANCASTEL, 1983:32).

Todas as possibilidades que a imagem permite e a condição de discernimento a que ela pode nos levar, parecem ser pouco exploradas na escola. O retrato disso é a observação da maioria dos alunos que participaram desta pesquisa que, por inúmeras vezes, revelaram-me não ter o hábito de trabalhar com leitura de imagem, nem na disciplina de arte. E que muitas vezes as aulas de história da arte apresentavam poucas imagens, conseqüentemente, os alunos em geral possuíam um repertório bastante restrito.

O distanciamento entre arte e público é algo que, segundo Vergara (1996), passou por transformações a partir dos anos 60, promovidas por artistas minimalistas com suas instalações em que o sujeito necessita participar da obra, percorrendo espaços internos e externos e passando a ser parte da obra. O artista acredita que foi neste período que se instaurou a desmaterialização da arte, no

sentido de romper com os suportes tradicionais e vencer barreiras, expandindo as fronteiras entre arte e vida. Assim, ele assegura que a partir daí houve uma materialização pioneira da relação sujeito/arte/mundo.

Vergara faz essa reflexão em função da necessidade de mostrar que

A arte passa a propor muito mais que história e memória, mas sim a construção de consciência, que aqui será referida como consciência do olhar. Pois se esta deve emergir do encontro com a arte, da experiência estética, ela é da esfera do 'primado do olhar-consciente' (VERGARA, 1996:2).

A urgência em desenvolver o olhar se dá exatamente pela falta de intimidade do sujeito com a arte. O autor entende que mesmo quando há o convite para o sujeito deixar de ser espectador e tornar-se parte das obras artísticas, ainda assim, há uma idéia de que a arte é algo impenetrável. Nesse sentido, Vergara fala da importância das curadorias educativas, cujo objetivo é “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural [...]. Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade - isto é, formação de consciência e olhar” (1996:3). Essa idéia retoma algumas propostas de Dewey, pois implica um conceito de arte como experiência sujeito/objeto.

As observações de Vergara, se transpostas para a sala de aula, levam-nos a refletir sobre a urgência do professor em fazer as mediações necessárias à aproximação dos alunos com a arte.

Parsons (1999) assegura que, em uma visão contemporânea, há um equilíbrio sobre o que se pode ver em uma obra de arte, não só suas qualidades estéticas, como o conhecimento sobre seu contexto. É possível afirmar

A interação do que pode ser visto e um conhecimento do contexto acontece na interpretação; e uma resposta adequada para uma obra de arte, podemos dizer, requer interpretação ao invés de apenas percepção. A interpretação inclui a percepção, mas vai além (PARSONS, 1999:4).

Para este autor, compreender a obra de arte é algo que atende à sociedade pluralista, uma vez que para isso é necessário unir vários meios de

conhecimento, é preciso uma interpretação ativa e há a possibilidade de várias interpretações, porque cada uma está ligada a um contexto específico.

O professor, ao levar imagens para a sala de aula, necessita aguçar sua observação no sentido de articular o que pensou com os interesses que consegue despertar em seus alunos após esse contato. Assim, é preciso ter um sentido naquilo que escolhe para convidar os alunos a trilhar os caminhos da leitura de imagens, e, a partir daí, conseguir amalgamar o que foi interpretado, estimulando no grupo o desejo de ir além e contribuindo na construção dos processos de significação.

5 LER PARA CRER

A estesia, pelo sentir significativamente, vai levar a um outro fazer, um fazer adensado de sentido. Estesia, estética e ética não se separam, são atos de contatos e de contágios, são situações de interlocução para a construção da significação.
Lucimar B. P. Frange

A socialidade, presente nos grupos ou “tribos” de nossos dias, está cada vez mais estruturada nas imagens. Para compreendê-las é preciso buscar a importância daquilo que normalmente consideramos banal, frívolo, secundário e marginal, que sedimenta esses ajuntamentos. Vale lembrar que para Maffesoli (1984:8), “socialidade” significa a solidariedade de base e encontra-se “num misto de sentimentos, paixões, imagens, diferenças que incita a relativizar as certezas estabelecidas e remete a uma multiplicidade de experiências coletivas”. No dizer de Maffesoli (1988:28), é necessário “saber ouvir o mato crescer”, é se ater às coisas simples; é um saber equilibrar o que está dito e o que está por se dizer. Os pequenos nada reunidos numa “constelação de imagens” constituem o que é qualitativo. Compreender o cotidiano é perceber esses nada, seus coloridos, seus cheiros, seus gostos, seus sons (MAFFESOLI, 1984: 152-153).

Trabalhar com a leitura, em situação de ensino, significa pesquisar a maneira como os estudantes produzem sentidos a partir de suas experiências individuais. Pareyson, ao tratar da interpretação de uma obra, aponta para um aspecto fundamental. Diz o autor:

“A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa: interpretar significa conseguir sintonizar toda realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem a olha” (PAREYSON, 1989:167).

De maneira distinta das ocorrências cotidianas, nossa relação com a obra de arte, seja ela um filme, uma música, um texto poético ou uma pintura, acontece pela metáfora, pela multiplicidade dos signos artísticos e, com isso,

inúmeras interpretações são possíveis. Poderíamos dizer que a cada leitura a obra se refaz, dada a nossa individualidade.

Sobre a leitura, Greimas e Courtés (1979: 251) asseguram:

[...] ela é essencialmente uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto.

Com base na afirmação acima, pode-se compreender porque, quando Greimas e Courtés tratam do leitor, preferem optar por enunciatário, uma vez que “leitor” é para esses autores a instância de recepção da mensagem ou do discurso, e esse termo não é geral, porque pode concorrer com “ouvinte” ou ainda, com outras metaforizações.

Segundo Frange (2005:3), “a competência de um leitor de imagens está vinculada a dimensões de conteúdos e também a dimensões socioculturais da pessoa como ser inventivo de si e do mundo”.

Intervir no processo de leitura significa mediar, estimular, ou ainda, permitir o acesso mais fácil para que se dê o acolhimento de uma obra⁸. Isso só pode ser concebido se os sujeitos da pesquisa forem mais ouvidos de modo a indicarem seus percursos de compreensão, ao invés de se apresentarem roteiros que privilegiem os anseios do pesquisador. Este foi um cuidado constante durante as oficinas, aliás, em todos os encontros destinava pelo menos trinta minutos para conversarmos sobre as propostas daquele dia.

Para muitos teóricos do ensino de arte, o desenvolvimento do olhar-leitor deve ser meta de todo professor de arte, principalmente no ensino fundamental e médio porque “a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1993:30). Ler uma imagem ou um texto é atribuir-lhes sentido e multiplicar sentidos ao próprio olhar.

Tendo em vista que a leitura, em sentido amplo, é o fio condutor desta pesquisa, foi preciso considerar que o olhar de cada um estava impregnado com todas as experiências pelas quais já passou. Assim, os alunos conseguiram ver

⁸ Adotou-se aqui o termo obra para designar toda produção artística, seja ela verbal ou não-verbal.

o que conseguiram interpretar a partir de suas experiências individuais, apontando para as relações mais significativas dentro e fora da escola.

A leitura na escola tem se mostrado ineficaz, principalmente em relação às obras artísticas. Provavelmente, isso é fruto de uma visão simplista que não investe em tais obras. Lajolo, ao refletir sobre as atividades desenvolvidas na escola, a partir da leitura literária, aponta para um problema que parece ser corrente nesse ambiente – tais atividades “não trabalham com estruturas internas e transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir” (2002:50). Em realidade, o cerne da questão reside no fato de que as leituras realizadas, na escola em geral, abordam aspectos tão superficiais do texto que não estimulam no aluno o desejo de ir além, de perceber como o autor articula as palavras para dizer o que diz – a maneira como diz. Talvez isso seja decorrência de atividades que privilegiam os estudos que envolvem o texto e não a sua leitura propriamente dita, levando o aluno a buscar outros recursos para não ter que ler o texto.

Esta é uma preocupação do MEC presente nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros. (MEC, 2006:70)

De fato, é comum na escola os alunos buscarem outras fontes que não o texto literário propriamente dito; assim, com frequência são vistos filmes, lidos resumos e resenhas, que muitas vezes são produzidas pelos professores, ou são facilmente encontráveis na rede mundial. Convém esclarecer que todos esses recursos também são importantes, entretanto não substituem o texto original. Provavelmente, isso ocorra devido às leituras ditas obrigatórias (em função do vestibular) que têm como conclusão, geralmente, um resumo a ser entregue para obtenção de nota. A leitura encaminhada dessa maneira dificilmente estimulará no aluno o desejo de conhecer como determinado autor utiliza este ou aquele recurso,

ou melhor, como ele faz para dizer o que diz. É uma leitura sem compromisso, sem viagem, acromática, que não promove mudança naquele que a pratica.

É preciso motivar os alunos de tal modo que estes percebam a importância de ler um livro para a vida particular, para o crescimento individual, no sentido da leitura ter uma finalidade imediata, que faça sentido no seu dia-a-dia. Entretanto, para que se concretize essa ação, o professor necessita criar um espaço para as leituras serem compartilhadas não só entre os alunos, mas com ele também. Possivelmente, seriam evitadas as “leituras obrigatórias” e os estudantes poderiam encontrar prazer em ler e com isso começariam a construir os saberes necessários à própria formação. Em geral, as obras artísticas são lidas com o objetivo de serem enquadradas em escolas, o que, segundo Deleuze (1998), promove o esmagamento, o abafamento de tudo o que ocorre em volta, ou melhor, quando se pretende enquadrar algo, todo o resto fica de fora.

A importância atribuída à leitura de textos literários é da mesma maneira, na área de Artes Visuais, valorizada pelas obras de arte, pois o contato com estas permite ao seu fruidor indagações mais profundas. A inexauribilidade da obra a que se refere Pareyson (1989) transforma o processo de leitura em algo dinâmico e fundamental para a formação do indivíduo. Os sujeitos desta pesquisa reafirmaram isso, inúmeras vezes, dizendo que a leitura de obras de arte obrigava-os a saírem da esfera unicamente pessoal, é como uma via de mão dupla em que a obra ao mesmo tempo responde e pergunta.

Martins após apontar uma questão presente nas aulas de língua portuguesa – o desviar da imagem pelo professor dessa área -, faz uma reflexão sobre a necessidade de superar essa barreira, ao invés de silenciar diante de uma imagem, pois

[...] perde oportunidade de se manifestar e se informar, de confrontar idéias, sensações, sentimentos. Com os alunos, às vezes arrisca ou pede algum palpite. Entretanto, fica tudo muito restrito ao eventual, como um desvio do que (se) supõe seja sua tarefa ou sua função (MARTINS, 1993:97).

É curioso que uma das professoras que contribuiu nesta pesquisa adotou exatamente essa postura, pois quando solicitei a ela uma avaliação sobre a proposta que aplicou com os alunos suas palavras foram claras: “Os *alunos têm*

dificuldades bem significativas em interpretar imagens, então quando você leva um pouco mais de algumas teorias de como interpretar imagens eles passam a olhar imagens de forma diferente, acho que isso aconteceu, não foi de uma forma tão desejada, se fosse um professor de arte a leitura seria mais profunda". O professor necessita mudar esse estado de coisas, em que os textos devem ser lidos e as imagens vistas. Martins (1993: 97) assegura que isso acontece na escola porque o conceito de leitura ainda está muito arraigado a um processo "racional de atribuição de significado à palavra escrita".

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam como dever deste nível escolar "estimular no aluno a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo que o cerca" (PCN, 1999:122), a leitura de imagens e em particular, a leitura de obras de arte possibilita a construção de um pensamento estruturador, ou melhor, organizador. Essa modalidade de leitura como um processo de compreensão aciona os sentidos e faz sentir, de modo significativo, a tal ponto que não é mais possível separar o saber do sensível.

Para que se possa efetuar uma mudança significativa nos processos de leitura é preciso lembrar, com Blikstein (2003:68), a necessidade de regenerar o olhar para tentar resgatar o universo de semiose não-verbal que impregna "nossa percepção/cognição, mas de que não somos conscientes". Para esse autor, os hábitos de leitura em que prevalece o discurso verbal nos privam de perceber a presença da linha, da cor, das formas, isto é, nos privam da visualidade.

Blikstein faz uma reflexão importante para este trabalho à medida que aponta para um equívoco (fundamental para o autor) sobre o referente, pois não é pelo fato de este ser extralingüístico que deva ficar fora da lingüística – "ele simplesmente está situado atrás ou antes da linguagem, como um evento cognitivo, produto de nossa percepção" (2003:39). Dessa maneira, a lingüística, para ele, deveria dedicar maior atenção para as experiências cognitivo/perceptivas de modo que pudéssemos compreender melhor como se estruturam nossos pensamentos, pois estão nessas experiências as raízes da significação.

A leitura de obras de arte (textos não-verbais), sob o prisma da semiótica greimasiana, mostra a arte como linguagem de relações. Com isso leva-se em conta a organização espacial: como as cores, as formas e a matéria estão relacionadas e de que maneira, pela expressão, revelam um conteúdo.

A leitura de um texto, verbal ou não-verbal, pautada na Semiótica greimasiana, considera o sentido em um percurso gerativo cujas estruturas vão do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Nesse processo, a semiótica propõe um nível fundamental que é onde surge a significação como uma oposição semântica mínima; um nível narrativo em que os “elementos da oposição semântica são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (BARROS, 1994:11) e, por último, um nível discursivo que deve ser estudado como resultado da enunciação, isto é, como discurso. Neste nível as oposições fundamentais, quando assumidas como valores narrativos, podem se efetivar por temas ou figuras.

É preciso lembrar que, para a semiótica, o sentido ocorre com a união de dois planos: o da expressão e o do conteúdo. O plano da expressão é onde se apresentam as qualidades sensíveis de uma determinada linguagem adotada pelo enunciador; e o plano do conteúdo “ou plano do significado [que] é veiculado pelo plano da expressão, com o qual mantém relação de pressuposição recíproca” (BARROS, 1994:85). Assim, só há expressão se houver conteúdo e dessa maneira toda linguagem se constitui de dois planos passíveis de serem analisados.

A proposta de leitura de imagem apresentada nos Cadernos de Estudo do *art BR*⁹ tem como princípio a semiótica greimasiana. Assim, “como objeto de sentido, a imagem exige um leitor que torne visíveis os processos de estruturação, perfazendo o percurso entre o construído, o observável, o compreendido e o apreendido” (BUORO; FRANGE; REBOUÇAS, 2002:15). Dessa maneira, o primeiro passo é o da descrição cuidadosa, que segmenta a obra em partes, convidando o enunciatário a desempenhar seu papel de construtor da significação, que lê vagarosamente o que a ele se apresenta.

Convém esclarecer que não há um roteiro prévio de leitura, no sentido de se obedecer uma ordem pré-determinada, uma vez que a apreensão da arte não é linear. Isto significa que o importante é

deixar visível os processos de estruturação da pintura, ou seja de sua plasticidade de como as cores, as formas e a matéria se encontram organizadas na superfície planar da tela e como, por sua forma de expressão, manifestam um conteúdo. Sendo assim,

⁹ O que se propõe nesses Cadernos de Estudos contempla os seguintes passos: 1) O olho – o que vê? 2) O olho – o que percebe? 3) De olho no museu; 4) O olhar que dialoga; 5) O olho que conta histórias; 6) O olho- que-pensa, a-mão-que-faz, o-corpo-que-inventa; 7) O olho que refaz o sobrevôo.

permite-se que o leitor perceba a relação entre expressão e conteúdo e como pela expressão encontram-se manifestados idéias e conceitos dos sujeitos no mundo (BUORO; FRANGE; REBOUÇAS, 2002:19).

É necessário informar que, durante a pesquisa, nem todos os passos apontados aqui foram utilizados obrigatoriamente, pois era preciso não só considerar as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, como também trilhar outras etapas para atender à proposta deste trabalho.

Oliveira, que também adota a semiótica greimasiana, ao abordar a leitura de imagens apresenta um roteiro que prevê, primeiramente, a observação das linhas que determinam a “macroestrutura da imagem visual” (2005:49), o que se poderia chamar de esqueleto da imagem. Aqui estão compreendidas as figuras geométricas sugeridas, as diagonais, os eixos horizontais ou verticais, as paralelas, os ângulos ou um ponto central, pois, segundo a autora, é a estrutura básica da imagem que sustenta “a composição visual no seu todo e, portanto, será fundamental no jogo de decodificação dos significados” (OLIVEIRA, 2005:49).

A outra etapa proposta por Oliveira (2005) diz respeito aos elementos visuais: linhas, cores, formas, luz, volume, textura e planos – como são articulados e de que maneira se estabelecem relações entre eles. Assim, esse “modo” do produtor de fazer uso dos elementos citados constitui as marcas da criação do texto visual que revelam suas escolhas e seu estar no e reinventar o mundo. A partir desta etapa, a autora entende que o leitor não necessita mais pesquisar a história e o contexto do criador da imagem, uma vez que esses e outros dados encontram-se na própria imagem. Ainda assim, ela alerta para a necessidade de retornar à imagem tantas vezes quantas forem necessárias a fim de que se compreenda a relação entre as trilhas que se cruzam no visível da imagem para tecer a significação.

Bertrand (2003), quando trata da enunciação na semiótica, aponta para um aspecto sobre o qual muitas vezes nos equivocamos. Pelo fato de uma obra ser considerada um fenômeno e, por isso, ser lida de dentro para fora, não é atribuído o devido valor ao seu contexto de produção. Para o autor “a enunciação é [...] compreendida como a mediação entre o sistema social da língua e sua assunção por uma pessoa individual na relação com o outro” (BERTRAND, 2003:89). Isso

significa que “a rejeição metodológica da enunciação era apenas provisória” (2003:88).

Não é possível separar a enunciação individual do complexo de enunciações coletivas que a antecederam. Assim, podemos afirmar que o sentido já existe sedimentado em nossa memória cultural regendo todo ato de linguagem e o enunciador, quando cria, em seu momento individual, “convoca, atualiza, reitera, repete ou, ao contrário, revoga, recusa, renova e transforma” (BERTRAND, 2003:87).

Segundo o autor, a semiótica “reativando suas ligações com a fenomenologia, [...] focaliza a um só tempo a enunciação e a percepção, que asseguram juntas a inserção do sujeito no mundo” (2003:109).

SEGUNDA PARTE

À imagem da música dodecafônica, em reação contra a regularidade clássica ou o phatus romântico, é necessário que nossa pesquisa saiba apresentar todos os elementos heterogêneos do vivido social, por mais distantes que estejam uns dos outros. Estão todos presentes, ao mesmo tempo, na trama do cotidiano – e é necessário saber dar conta disso.

Michel Maffesoli

1 A ESCOLHA DE UM PERCURSO

Adotar um paradigma que considere a complexidade da vida, ou como diria Michel Maffesoli (1988) que considere os mil nadas que fazem parte do cotidiano de cada um, levou-me a adotar o que propõem Bogdan e Biklen (1994:47-49) sobre a pesquisa qualitativa. Para eles, as pesquisas que utilizam a observação participante e a entrevista em profundidade são exemplos de pesquisa qualitativa. O pesquisador é o principal instrumento e a fonte direta é o ambiente natural da pesquisa. Ainda que o pesquisador utilize recursos como vídeo ou fotografia, ele sempre vai ao local para complementar seus dados, já que os fatos observados são muito influenciados pelo contexto em que estão inseridos. Os dados coletados são essencialmente descritivos. O material levantado é rico em descrições de acontecimentos, de pessoas, de gestos. Incluem-se os depoimentos e as transcrições de entrevistas, bem como vídeos, fotografias, desenhos, registros oficiais.

A análise dos dados ocorre de forma indutiva: o pesquisador não recolhe os dados para confirmar hipóteses pré-estabelecidas. Ao contrário, as abstrações surgem à medida que os dados coletados passam a ser agrupados. Com isso, estabelece-se uma fundamentação mais sólida, a fim de que se possa tirar alguma conclusão. Isto não quer dizer que esse tipo de pesquisa seja como um quebra-cabeça, em que já se sabe sua forma antes de montá-lo. Na realidade, o pesquisador não sabe antes quais as questões que são mais importantes, elas vão se estruturando à medida que a pesquisa se desenvolve. Uma outra característica é que o pesquisador dá especial atenção à maneira como as pessoas dão sentido às suas vidas e às coisas. Desse modo, ele procura retornar os dados da pesquisa aos seus sujeitos com o objetivo de perceber o que eles experimentam e como eles vêem a situação pesquisada.

Com Maffesoli, o pesquisador não descarta nenhum aspecto do objeto pesquisado, pois tudo serve e é relevante. Aquilo que se pensa sem valor, os pequenos fatos, as banalidades, as mínimas percepções, tudo importa para uma abordagem que valoriza a “sensocomunologia”. Essa abordagem, segundo sugere a leitura de Maffesoli (1988), é centrípeta, pois parte da forma, da aparência, da superfície, para chegar à profundidade possível.

Considerando o corpo de dados de uma pesquisa como um objeto significativo para a semiótica, é possível relacionar a proposta de Maffesoli com a análise do percurso gerativo de sentido, praticada pela semiótica greimasiana.

Sob o aspecto da coleta de dados, bem como de seu objetivo, foi realizada uma *pesquisa participativa*, conforme propõe Gonsalves (2001:67): “Compreende-se como *pesquisa participativa*, os tipos de pesquisa que propõem a efetiva participação da população pesquisada no processo de geração de conhecimento, que é considerado um processo formativo”.

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação, pois pretendia desempenhar “um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2000:16). Esse tipo de pesquisa prevê uma ampla interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, permitindo estabelecer prioridades nos problemas a serem solucionados sob forma de ação concreta. Dessa maneira a seqüência de propostas desenvolvidas com os sujeitos foi encaminhada de acordo com os resultados apresentados, semanalmente, de modo a orientar a continuidade das propostas de trabalho com o grupo. Assim, procurei não me preocupar com direções rígidas, enquadramentos teóricos absolutos, pois acabariam por intimidar a audácia, a metáfora e a vivacidade que tanto poderiam me incentivar como pesquisadora.

Tendo adotado a pesquisa-ação acreditei que seria possível dar voz a meu lado “dionisíaco” – o que não possui tantas certezas quanto o apolíneo, apenas sabe a direção a seguir na busca do que pretende conhecer – uma vez que havia um objetivo, mas as ações futuras dependiam das respostas dos alunos no decorrer da pesquisa. Assim, considerando os poderes da paixão, do lúdico, do simples, do banal, da estética que, por sua vez, se constitui da emoção, da sensibilidade, procurei me preparar para renascer, atenta, a cada dia com novas possibilidades, flexível e aberta para as mais variadas fontes de informação.

Kincheloe (1997) aponta a pesquisa-ação como um importante componente transformador da educação, pois entende que, segundo os princípios desse método, é possível desenvolver a consciência e uma visão crítica com os alunos. Quanto aos professores, eles poderiam tornar-se pesquisadores, o que daria mais sentido ao fazer em sala de aula. Este autor vê o entusiasmo oriundo dessa postura como algo que impulsiona a efervescência na escola e pode envolver os

alunos de modo que o combustível do professor não acabe e com isso seja possível atrair os pais e os membros da comunidade ao mundo da educação.

Pesquisa-ação crítica é como Kincheloe (1997) vê esse método de estudo que deveria ser instaurado na escola, pois o trabalho do professor constrói-se dia-a-dia e nesse processo a reflexão é inevitável, ou melhor, é componente obrigatório, porque neste tipo de investigação os professores cumprem não só a função de contribuir na mudança de seus alunos, como também na própria mudança; é um constante mudar e ser mudado, ser analisado e analisar. Podemos dizer que pesquisas com esse perfil produzem o que este autor chama de “metaconsciência”.

Segundo Kincheloe (1997:123), a pesquisa-ação crítica é baseada na semiótica, pois ela “descobre novos *insights* em locais inesperados”. Ele garante que a escola é uma verdadeira mina para as análises semióticas porque ela é repleta de códigos. Suas palavras são claras:

O brilho da semiótica vem do fato de que ela faz daquilo que é assentado um objeto de pensamento, de foco crítico. A semiótica recusa a superficialidade da experiência vivida porque ela procura por caminhos que descrevem o invisível, os espaços vazios da pintura. (KINCHELOE, 1997:123).

Mesmo sabendo que poderia me surpreender, iniciei esta pesquisa procurando juntar todos os dados que pudessem vir a se constituir em informações relevantes dentro de todo o processo.

As oficinas foram realizadas no Colégio de Aplicação da UEL em uma sala de aula com mesas. Embora eu pretendesse utilizar a biblioteca da escola para subsidiar o trabalho nas oficinas, isso não foi possível, pois o acervo da escola é pequeno, e para resolver essa questão, levei meu material bibliográfico, bem como todas as ilustrações necessárias (muitas das quais foram produzidas especialmente para esta pesquisa).

É preciso esclarecer que, dois meses antes de realizar a pesquisa, fui ao Colégio conversar com os alunos do Ensino Médio a fim de explicar o que estava pretendendo fazer e disponibilizar as listas para que eles pudessem fazer a inscrição na oficina. De antemão sabia que não seriam muitos os alunos pelo fato de a oficina ser oferecida no contra turno.

Considerando o perfil da pesquisa, é importante descrever o *locus* desta pesquisa de modo a apresentar a realidade em que se desenvolveu.

O Colégio de Aplicação da UEL é um órgão suplementar¹⁰ vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes que, segundo o Regimento Geral da UEL, deve suplementar as atividades acadêmicas de um ou mais cursos, integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, é nesse colégio que acontece grande parte dos estágios curriculares dos cursos de graduação de nossa Universidade.

Realizar a pesquisa nesse local foi bastante significativo porque a realidade física dessa escola não é muito diferente das outras instituições públicas de ensino de nossa cidade. Desse modo, os recursos para fins didáticos são escassos, as salas de aula são inadequadas e a biblioteca possui um acervo bem reduzido. Nesse aspecto, entendo que assim como foi possível trabalhar, ainda que em situações adversas, nesse colégio, é possível fazer a mesma coisa em outros semelhantes a ele. Pode parecer estranho este dado ser apontado, mas fica difícil cobrar uma atitude diferenciada do professor quando não é possível utilizar uma transparência, por exemplo, porque a sala é muito clara para esse fim. É claro que, com os recursos da computação gráfica, pode-se preparar o material de tal modo que a clareza seja compensada na transparência, mas estamos conscientes de que poucos são os professores que sabem fazer isso e mais, grande parte deles não tem tempo para produzir esse tipo de material.

Durante a pesquisa, em algumas vezes, não pudemos usar a mesma sala, o que foi algo providencial, pois, apesar de não dispormos das mesas amplas, pudemos trabalhar com menor nível de ruídos. Aliás, por diversas vezes nossas conversas com os sujeitos da pesquisa eram inviáveis devido ao barulho intenso.

No decorrer das oficinas, utilizei todos os recursos de que dispunha: reproduções de obras de arte, textos publicitários, textos jornalísticos, fotografias e obras produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Convém esclarecer que o material visual produzido pelos sujeitos da pesquisa não foi proposto com o objetivo de uma produção artística, mas como exercício que obrigou os estudantes a se apropriarem de uma sintaxe, que não era tão familiar, e refletirem sobre e com ela. É preciso

¹⁰ Estes órgãos da Universidade suplementam as atividades acadêmicas de um ou mais cursos e integram as atividades de ensino, pesquisa e extensão. São subordinados administrativamente à Reitoria e vinculados academicamente aos Centros de Estudos.

esclarecer também que grande parte do material visual que utilizei na pesquisa faz parte do material educativo **art br**, produzido pelo Instituto Arte na Escola. Por diversas vezes, adotei o que é proposto nesse material como percurso de leitura de imagem (já citado neste trabalho), porque é fundamentado na semiótica greimasiana.

Ao todo foram vinte encontros semanais, com três horas de duração, gravados em vídeo e, boa parte, em áudio, pois percebi que o importante era não perder o que os alunos falavam sobre cada experiência.

Envolver os estudantes e criar um espaço em que o diálogo se concretizasse foi um dos princípios fundamentais desta pesquisa, pois, na maioria das vezes, percebemos que existe uma distância grande entre alunos e professores e isso pode ser um aspecto negativo para a troca de experiências nas situações de ensino.

Conforme já apontado na introdução deste trabalho, o resultado das oficinas levou-me a pensar na possibilidade de outros professores utilizarem uma das propostas desenvolvidas em sala de aula regular do Ensino Médio. Então escolhi uma das propostas em que a imagem esteve presente desde seu ponto inicial para que os professores de Língua Portuguesa desse Colégio aplicassem com seus alunos. Para isso, realizei uma oficina com três professores antes do início das aulas cujo conteúdo girou em torno dos atributos da imagem e dos níveis de leitura do texto. Essa relação intersemiótica foi explorada em grande parte da pesquisa, ou melhor, foi uma constante; e com os professores não foi diferente, pois era necessário que adquirissem as noções básicas sobre o assunto para poderem aplicar a proposta elaborada para esse fim. Foi preciso mais um encontro com os professores, pois estavam inseguros a respeito da leitura de imagens. Mesmo recebendo material de apoio fundamentando o trabalho que iriam fazer bem como diversas imagens para utilizarem em sala de aula, faltou conversarmos mais sobre o assunto, fato explicável uma vez que estes professores não têm o hábito de ler imagens e fazer uso delas na produção de textos.

Quanto à etapa citada acima, esta será explicitada mais adiante, quando os dados serão lidos e discutidos.

Passo a partir de agora, a mostrar as propostas desenvolvidas neste percurso, refazendo o caminho a fim de refletir sobre os erros e os acertos e possíveis aplicações em outras instâncias.

TERCEIRA PARTE

Se tua existência cotidiana te parece pobre, não culpes a ela, mas a ti mesmo. Percebe que não és poeta suficiente para dela extrair riquezas, pois aos olhos do criador não existe pobreza, não existe lugar pobre e sem atração.

R.M.Rilke

1 REFAZENDO O CAMINHO DA PESQUISA

Talvez devêssemos dizer que “o mundo se pensa”, se compreendemos que ele é sempre internamente aerado e fermentado pelo pensamento, constantemente escavado – como região do sentido – pela penetração do olhar.

Sérgio Cardoso

Escolhi a terceira série do Ensino Médio pelo fato de os alunos serem mais maduros, mais velhos e por estarem terminando um ciclo de estudos. Sabia que aqueles estudantes cederiam à tentação do saber-fazer e poder-fazer. Eles, por sua vez, optaram pela oficina porque tinham um objetivo maior: sair-se bem na prova de redação do vestibular para alcançar a aprovação (objeto-valor)¹, pois essa prova tem um peso muito significativo no cômputo geral.

A nossa relação pode ter-se dado por tentação, uma vez que apresentei várias possibilidades de trabalho, aguçando a percepção dos estudantes e apontando caminhos que poderiam melhorar o trabalho com o texto, de uma forma que eles jamais haviam visto. De início os sujeitos da pesquisa estavam disjuntos² daquele universo apresentado.

No dia quatro de agosto de dois mil e cinco, iniciei a oficina com alunos de 3ª série de Ensino Médio com o objetivo de coletar os dados desta pesquisa. Foram estas as palavras dirigidas aos meus sujeitos: “Hoje nós vamos começar uma pesquisa em que as pessoas mais importantes são vocês e por esse motivo vamos tentar estabelecer entre nós um diálogo franco, de tal modo que no final do ano nós vamos ser cúmplices uns dos outros. Por serem tão importantes nesse trabalho que vamos desenvolver preciso conhecê-los, saber quais músicas gostam de ouvir, se gostam de ler, de escrever, de desenhar, pintar, navegar na

¹ O Objeto-valor “define-se [...] como lugar de investimento dos valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou em disjunção (GREIMAS; COURTÉS, 1979: 313)

² “Em semiótica narrativa, reserva-se o nome de disjunção para designar, paradigmaticamente, um dos dois termos (o outro é conjunção*) da categoria junção (que se define, no plano sintagmático, como a relação entre o sujeito e o objeto, isto é, como a função constitutiva dos enunciados de estado)” (*Idem, ibidem*:130).

Internet, enfim, a partir de hoje eu vou ouvir muito tudo o que vocês têm para me dizer”.

A sala de aula, por ser um espaço de interações, necessita criar aliados, pois a aprendizagem pede a cumplicidade, a camaradagem e a confiança. Nesse processo a sedução é parte integrante, pois o professor é um dos que mais seduz e quando obtém êxito pode levar seus alunos aonde quiser.

Considerando a pesquisa a realizar, era preciso que os alunos assumissem o querer para realizarem a *performance* que eu desejava para eles. Posso dizer que, durante a pesquisa por diversas vezes, fiz provocações, causei estranhamentos e em outras nos seduzimos. Com isso se estabeleceu uma grande cumplicidade entre nós e os alunos produziram muito além do que eles e eu podíamos imaginar.

Além disso, as minhas atitudes e propostas, naquele momento, eram fundamentais para levar aqueles estudantes a um querer-fazer e um querer-saber³. De início a presença deles na oficina parecia ser apenas boa vontade, entretanto, a nossa presença significava uma importância mútua, principalmente, pelo fato de ser uma pesquisa-ação. Desse modo, quanto mais eles participassem, mais eu teria o que propor. Considerando que a oficina acontecia no contra turno – por algum tempo, isso foi sinônimo de ansiedade em toda véspera de nossos encontros. Mas com o tempo tive a certeza de que estava adotando medidas adequadas. Praticamente metade do grupo desistiu porque percebeu que a proposta se tornava mais interessante à medida que a participação fosse mais efetiva; desse modo, os que ficaram realmente estavam interessados nos assuntos trabalhados. Cabe salientar que parte da evasão se deu porque alguns alunos em meados de agosto passaram a freqüentar cursos pré-vestibulares no período vespertino, isto é, no mesmo horário da oficina.

Das propostas⁴ desenvolvidas durante a pesquisa, serão tratadas aqui aquelas mais significativas – o que não quer dizer apenas as bem sucedidas –, mas aquelas que, por motivos diversos, me fizeram refletir, seja por terem causado muito estranhamento nos alunos, seja por resultados positivos para ambas as partes.

³ Segundo a semiótica greimasiana, as relações se dão por modalizações, assim do mesmo modo que um destinador age sobre um destinatário, a recíproca é verdadeira.

⁴ A seqüência completa com as propostas desenvolvidas na pesquisa encontra-se no Anexo.

Considerando que o grupo mostrou pouca familiaridade com as imagens e que a pesquisa realizada era voltada para a leitura de imagens e suas contribuições para a construção do texto verbal, por diversas vezes adotei o mesmo percurso com o objetivo de esclarecer as minhas dúvidas e confirmar alguns acertos, ou melhor, verificar se os resultados que se mostravam positivos se repetiriam ou não.

A escolha das imagens ocorreu em função de questões diversas. Em algumas vezes escolhi as imagens mais adequadas para fazermos estudos sobre os elementos visuais – as mais figurativas que fizessem parte do universo que deveria ser abordado pela escola; já em outros momentos, optei por imagens que apresentassem o maior número de elementos de modo a contribuir com a produção textual. Procurei trabalhar com imagens de obras de arte contemporânea também, pois percebi que por não fazer parte do repertório dos alunos, estes já haviam mostrado bastante resistência a elas. E ainda, em outros momentos, levei diversas reproduções de épocas distintas para livre escolha dos alunos.

Considerando a falta de condições de utilização de transparências coloridas⁵ nas salas de aula em que realizei a pesquisa, procurei fazer uso do material pedagógico *art BR*, bem como, algumas coleções com boa qualidade de impressão e livros que traziam reproduções de obras de arte. Percebi que os alunos ficavam muito estimulados a olhar mais e conversar mais sobre o que viam quando tomavam contato com os livros.

O início da pesquisa foi um tanto difícil. No primeiro encontro, os alunos ficaram surpresos com o que foi proposto, e apesar de ter como um dos objetivos um diálogo seguido de um questionário, decidi desenvolver uma proposta que fosse mais lúdica, mais solta, para que ficassem mais à vontade, pois parecia que todos traziam estampado na face um grande ponto de interrogação. Em função disso, o diálogo e o questionário ficaram para outro momento mais favorável.

Na primeira parte da proposta, levei jornais a fim de que recortassem as manchetes para criação de outras manchetes. Os alunos deveriam criar três manchetes e posteriormente selecionar uma delas e escrever a notícia referente à manchete escolhida. Essa proposta foi dividida em duas etapas, de modo que quando criaram a manchete ainda não sabiam que deveriam escrever a notícia

⁵ As imagens não poderiam ser manipuladas, pois correria o risco de alterar de forma significativa as características das obras, assim, utilizei o menor número possível de transparências.

referente a ela. O objetivo foi conhecer o grupo e também, saber como os participantes da oficina lidavam com as palavras. Quando eu fiz a proposta, disse a eles que podia ser uma coisa surreal, mas tinha que ter uma organização lógica.

Esta proposta foi baseada em Rodari que a fundamenta como um jogo que leva a um “processo de estranhamento das palavras às últimas conseqüências e dá lugar a novas e verdadeiras cadeias de ‘binômios fantásticos’” (1982: 37). Percebi que alguns alunos criaram manchetes sem nexos e foram muito influenciados pelos escândalos da política que ocorriam naquele momento. Verifiquei também que eles não tinham intimidade com as palavras, os textos me pareceram muito superficiais e atrelados a “receitas de organização” com vistas ao vestibular. Ainda nesse encontro, propus outro exercício, que partia de uma frase inicial que os alunos deviam continuar. À medida que cada aluno escrevia sua frase, dobrava o papel e passava para o colega ao lado. Este breve exercício resultou em uma narrativa curta e fantástica. O princípio deste exercício foi o mesmo adotado pelos surrealistas no desenho, que consiste em cada um continuar o desenho iniciado pelo outro.

A idéia de desenvolver essas propostas foi para sentir o grupo, e perceber por quais caminhos poderia seguir. Todos trabalharam na perspectiva da ironia na primeira proposta, e, apesar de um tanto assustados com a liberdade de escolha, entraram na brincadeira, o que me faz crer que o objetivo foi atingido. Mais tarde quando fiz com o grupo um panorama sobre os vinte encontros um dos alunos me disse: *Nunca tinha feito isso, achei legal por ter liberdade, teve até um sentido e tem tudo a ver com a crise política do momento, gostei da liberdade de escolher o nosso tema*⁶. Foi esta a opinião da maioria dos participantes da oficina, que, apesar de terem gostado da liberdade de escolha, apresentaram dificuldade em desenvolver o texto.

A liberdade apontada pelos alunos e a dificuldade apresentada por eles pode ser resultado do trabalho desenvolvido na escola em relação à produção de textos. Uma das professoras relatou o seguinte: *“Normalmente trabalho textos que contemplam um tema. Levo para sala de aula, os alunos lêem, discutem e trocam as informações sobre o texto. Aí levanto informações e argumentos dos alunos e partindo disso produzem o texto. As pessoas criticam as técnicas e os esquemas, mas acho que tem que usar quando necessário”*. O risco desse tipo de

⁶ Todos os depoimentos de alunos estão grafados com a fonte **Tempus Sans ITC** e os depoimentos dos professores figuram neste texto em **Arial itálico** de modo a não se confundir com citações.

proposta é que os alunos produzem paráfrases a partir do texto estudado e se tiverem dificuldades pouco se perceberá, uma vez que a influência do original é muito grande. Durante a oficina, em todas as vezes que levei textos de apoio para eles produzirem o próprio texto, o resultado ficou aquém do esperado. Esta professora me diz que dá uma lida em alguns textos e, a partir dos problemas ali presentes, faz os comentários necessários a fim de que os alunos entendam o que podem e o que não podem fazer. Ela garante que os problemas de cinco alunos se repetem no restante da turma, então apenas atribui um valor aos textos que produzem, mas nunca faz comentários particulares.

A esse respeito os alunos se surpreenderam quando receberam por escrito meus comentários sobre os textos que produziram; todos sem exceção me disseram que na escola isso nunca acontecia, pois o único retorno que recebiam do professor era o texto apenas com uma nota. Houve uma aluna em especial que me disse: *Nô ano passado eu quase reprovei, porque eu ia muito mal em redação, mas a professora nunca me disse onde eu tinha que melhorar. Eu tinha muita vergonha disso porque na minha turma parece que quase ninguém ia mal. O professor é manipulador, sujeito de fazer e sujeito de estado da conjunção com o texto produzido. Não existe a posse plena da criação pelo criador, isto é, volta para a mão do aluno do mesmo jeito quando saiu para a mão do professor, apenas com um valor numérico, com a sanção do professor.*

Tal situação só veio confirmar o que percebi nos textos: a presença de erros sobre aspectos elementares da língua materna. Isso, num primeiro momento, me assustou. Talvez pelo fato de estar um pouco distante da escola, não imaginava tal situação.

Convém esclarecer que não cabe aqui nenhum julgamento sobre o trabalho do professor, mesmo porque pelos seus depoimentos eles trabalham segundo o que está proposto nos documentos oficiais.

Se fizermos uma comparação com o trabalho em arte isso também ocorre e normalmente aqui tem início o uso dos estereótipos, pois os alunos apresentam um repertório muito limitado, dificultando a exposição de idéias tanto por palavras, quanto pelas formas; assim, fazem muitos rodeios para dizerem a mesma coisa e nunca têm um retorno sobre o que produzem.

Mais uma vez procurei desestabilizar os alunos, mas agora com a criação de uma composição visual, considerando a necessidade de saber como

meus sujeitos lidavam com as formas, as cores, as texturas, a organização espacial e as idéias que pretendiam representar. Eles puderam utilizar a colagem, o giz de cera e o lápis de cor, mas o desafio era continuar o que outro colega começou e concluir a composição. Era uma transferência de querer e poder-fazer. Assim, determinei quem continuaria qual trabalho, com isso o que era o objetivo de um aluno, passou a ser de outro. Concluída esta etapa cada um escolheu uma composição e produziu um texto referente à escolha. Não houve imposição quanto ao tipo de texto e novamente ficou claro que, para a maioria dos alunos, a grande dificuldade foi a liberdade. Achavam que havia muitas informações e isso tornou o exercício muito difícil. Nesta proposta ficou expressa a falta de intimidade com a linguagem não-verbal, acredito mesmo em uma falta de vivência com a sintaxe da linguagem visual, com o fazer artístico, com a reflexão sobre o que produzem os artistas e os alunos, afinal, é o que se espera das aulas de artes.

Nas propostas dos dois primeiros encontros, tive a preocupação de estimular os alunos, mas não forneci nenhuma informação que subsidiasse o trabalho que iam desenvolver, pois necessitava saber como era a relação deles com as linguagens verbal e não-verbal. Percebi que, com esta última, a dificuldade era muito maior do que com a primeira. Assim, durante a pesquisa, por inúmeras vezes, questionei minha competência como formadora de professores, ou melhor, meu cuidado com a formação daqueles com os quais me comprometi a contribuir na formação: os futuros professores de arte.

Ainda querendo conhecer um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa solicitei que respondessem um questionário que tocava em assuntos relativos à sensibilidade, ao gosto musical, às opções de leitura, etc. E nas respostas, conforme citei anteriormente, observei que aqueles jovens prestavam atenção nos ruídos mais altos e nas imagens mais gritantes, aliás, alguns nem conseguiram verbalizar o que viram pelo caminho até chegarem ao colégio. Assim como a maioria não conseguiu descrever sua própria casa. Houve outras respostas surpreendentes, pois **a produção de textos na escola era altamente desinteressante; eles se achavam os únicos responsáveis pelo gosto pela leitura; poucos lembravam as palavras que consideravam interessantes no último livro que leram e pouquíssimos gostavam de escrever.** Se fosse me guiar apenas por esse questionário, certamente teria desistido nos primeiros dias.

A partir do momento em que passaram a confiar em mim, criou-se um ambiente de camaradagem, de cumplicidade, e com isso tive a certeza de que os alunos não iriam responder o que eu queria ouvir, mas o que estavam sentindo.

Nossas conversas foram principalmente em torno das dificuldades do texto, pois percebi que o grupo me oferecia pessoas com características distintas, que iam desde produzir um texto cuja conclusão não apresentava nenhuma relação com o que havia sido escrito a uma dificuldade enorme em organizar as idéias e não desenvolver mais de um parágrafo. O desejo de superação de ambas as partes foi a grande alavanca desta pesquisa. Tornar prazerosa a tarefa de ler e escrever foi o desafio e a grande aliada, a imagem.

Com esse cenário e percebendo que os sujeitos da pesquisa apresentavam um vocabulário muito limitado, decidi conversar com eles a respeito de dois textos – um predominantemente figurativo e outro temático. Percebi que o grupo era ávido de diálogo, sentia aqueles alunos beberem minhas palavras e a cada coisa nova (para eles) que eu falava havia alguém que acenava com a cabeça para mim. É curioso que eu me sentia dialogar com o grupo, entretanto, após ter assistido ao vídeo que registrou esse encontro posso dizer que foi um monólogo bem sucedido. Optamos por escolher um tema para produzirem um texto e a partir da escolha feita procurei construir com eles um banco de palavras que posteriormente seriam utilizadas na produção individual do texto. Pode-se dizer que o banco de palavras foi algo semelhante ao que se faz, na semiótica, quando se procede ao levantamento de isotopias sobre um tema. Lembrando que “isotopia é a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica” (BARROS, 1994:87).

Tendo em vista que predominaram as isotopias figurativas⁷, os alunos demonstraram muito prazer na realização da tarefa, pois escolheram palavras do banco para produzirem o texto. Como já haviam conversado bastante sobre o tema, um dos sujeitos disse: *eu achei que foi bom porque já tinha as palavras, discutimos antes e a minha idéia já foi meio pronta, só que o inesperado novamente aconteceu, mas se não fosse isso teria ficado melhor.* Esta aluna possuía o vício de finalizar o texto de modo inesperado, com assuntos

⁷ Isotopia figurativa: caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas e correlacionadas a um tema, o que atribui ao discurso uma imagem organizada da realidade (BARROS, 1994:87).

que não possuíam nenhuma afinidade com o texto. Dessa maneira, apesar do cuidado com a construção do texto, sempre ficava decepcionada com a finalização, e inúmeras vezes voltava no seguinte assunto: *Professora, eu não sei o que acontece comigo, nunca consigo produzir um texto que não me enrole no final!*

Mesmo os alunos tendo gostado desse exercício, porque exigiu deles mais raciocínio, os textos foram muito óbvios e superficiais. Começava a ficar evidente que faltava àquele grupo o que Bondía (2002) chama de experiência, que hoje é cada vez menos presente na escola. Este autor observa que atualmente somos vulneráveis a tudo, entretanto, nada nos toca efetivamente; a velocidade e em função dela a falta de silêncio e de memória geram a destruição da experiência, porque a falta de tempo está sempre nos levando a buscar simulacros do mundo, a acumular informações e a não pensar. Suas palavras são esclarecedoras:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002: 24).

A escola tem trabalhado até hoje na perspectiva do acúmulo de informações, ficando entre a memorização e a reflexão, ou melhor, o discurso é sobre a formação do estudante crítico, consciente do seu tempo, mas não é isso que se verifica na prática. Sob o prisma da semiótica, a escola está na categoria modal⁸ do /ser/ vs./ parecer/. Assim, os documentos oficiais apontam para propostas que privilegiem o indivíduo crítico, consciente, reflexivo; a escola (instituição) – direção e professores – estuda os documentos; os professores pensam a sala de aula com esse propósito; entretanto a organização curricular, a estruturação do horário para as disciplinas e a maneira como se desenvolvem as aulas não estão de acordo com a filosofia que se prega. O aluno que é peça de grande importância na escola é o

⁸ 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). (BARROS, 1994:88)

maior prejudicado, pois para obter êxito em seus estudos precisa buscar alternativas que nem sempre estão ao seu alcance.

A falta de intimidade com as linguagens da arte fazia com que os estudantes ficassem assustados, principalmente, quando o objetivo era construir uma composição visual; diante de uma proposta como essa a primeira atitude era se desculparem por criar algo que consideravam pouco interessante. Foi a partir desse momento que tive a certeza de que era preciso levar o grupo a trilhar comigo os caminhos da leitura de imagens e desvendar com eles os “mistérios” que até aquele momento pareciam enormes.

Efland quando discute o aprendizado afirma que a psicologia cognitiva o descreve como uma organização tríplice, englobando conhecimento básico, estratégia e disposição. Assim, o conhecimento básico está relacionado ao pensamento, a estratégia relaciona-se à vontade e a disposição aos sentimentos. A união destes três aspectos se traduz em aprendizado bem sucedido. Entretanto, a arte com seus atributos pode desempenhar função relevante para o aprendizado almejado. Efland para explicar esse papel, cita Perkins:

A arte ajuda de uma maneira natural. O olhar para a arte convida, recompensa e encoraja um temperamento atencioso, porque obras de arte requerem atenção para descobrir o que elas têm para mostrar e dizer. Obras de arte também conectam o social, o pessoal e outras dimensões da vida com fortes sugestões afetivas. Então, é melhor do que a maioria das situações, olhar para a arte pode construir realmente disposições para um pensamento básico (*apud* EFLAND, 1999: 14).

Assim, durante a oficina, por diversas vezes, trabalhamos com produção de composições não-verbais e delas construímos textos e vice-versa. Vale esclarecer que para trabalhar com o não-verbal procurei instrumentalizá-los no sentido de mostrar os elementos da linguagem visual, bem como suas possibilidades de uso. Isso foi necessário, pois percebi que a disciplina de arte não abordava tais questões, fato que provavelmente provocou a sensação de incapacidade que o grupo mostrava. Esse grupo me informou que nas aulas de Artes, estudavam apenas História da Arte a partir de uma abordagem cronológica.

Tal fato é bastante comum no Ensino Médio, pois percebemos isso quando nossos alunos do curso de Arte vão aos estágios nas escolas.

É conveniente refletir sobre o significado do trabalho com obras de arte, porque estas são mostras de como os artistas sentem o mundo e nos oferecem para construirmos nossos conhecimentos. Aliás, o ensino de arte não existe para capacitarmos nossos alunos a produzir arte, mas para mostrar a eles as possibilidades de interpretação dessas maneiras de ver o mundo. Instigar o estudante a pensar, julgar e por que não criar, bem como refletir e agir no e sobre o mundo é tarefa do professor de arte. Penso que este é um caminho em que nós, professores de arte, devemos nos empenhar em trilhar, mas a realidade daquele grupo me mostrou que, em grande parte de sua vida escolar, foi submetido aos equívocos das aulas de arte, meramente voltadas para um fazer gratuito, isolado de qualquer pensamento reflexivo.

Após esclarecimentos prévios, iniciamos as leituras de imagem de forma dialogada, tentando, na medida do possível, traçar paralelos com o texto verbal. Em alguns casos foi possível trabalhar com equivalências entre os aspectos do texto verbal e do não-verbal.

A primeira obra de arte que utilizei para levar os alunos a penetrarem esse universo (aparentemente novo) foi “Navio de emigrantes”

(1939/41) de Lasar Segall (fig.3). Esta escolha se deu em função de ser uma obra que além de apresentar aspectos bem claros (tanto no plano da expressão, quanto no plano do conteúdo) daquilo que pretendia trabalhar com o grupo (naquele momento), o currículo da terceira série do Ensino Médio contempla a arte do



Fig.3

século XX e também, de fazer parte do material educativo Art Br⁹, que traz reproduções com boa qualidade de impressão. À primeira vista o grupo se retraiu por diversos motivos e o maior deles foi o fato de nunca terem visto essa obra e muito menos saberem quem era o autor, mas à medida que fomos conversando e fui apresentando alguns dados relativos à obra, a leitura passou a ter outro valor.

Apontei alguns aspectos referentes aos elementos visuais, que eles deveriam considerar ao se depararem com uma imagem, pois invariavelmente teríamos que observar: as formas – como elas se relacionam, que ritmos criam, que semelhanças existem; cores (se houver) – como se relacionam e qual atmosfera criam; a luz – como ela acontece na obra, direciona o olhar, há contrastes ou não; as texturas – o que sugerem e como participam da obra; as linhas – suas direções; o espaço – como está organizado; os contrastes; o movimento do olhar e a idéia central presente na imagem.

Considerarei importante apontar esses aspectos, pois da mesma maneira que para organizar um texto verbal existem regras, e a criação artística vai além delas para reinventar o mundo, o texto não-verbal também possui uma sintaxe. O modo como o produtor desse tipo de texto vai utilizar tais elementos é o que o tornará único.

Inicialmente propus que observassem atentamente aquela reprodução e na seqüência, forneci algumas informações sobre o artista e pedi aos estudantes que me falassem sobre as características daquela pintura. Em primeiro lugar, nos detivemos nos aspectos estruturais da obra: cor, textura, relações formais e a consequência disso; partimos então para a interpretação e o que esses elementos significavam em um nível mais profundo, até chegarmos à oposição liberdade vs. opressão. Solicitei aos alunos que tentassem compreender como é possível ler uma obra e chegar aos significados mais abstratos como os que havíamos acabado de encontrar. É preciso esclarecer que os alunos chegaram ao nível profundo¹⁰ da obra, naturalmente, isto é, à medida que o processo de leitura se aprofundou.

⁹ Esse material é constituído de uma Pasta de papel rígido, com alça. Dentro desta pasta existe um conjunto de reproduções de obras de arte de vários artistas, acompanhadas de Cadernos de Estudos do Professor, que sugerem ações e trabalhos que o professor poderá realizar com seus alunos.

¹⁰ Segundo a semiótica greimasiana, o nível profundo é onde se encontra a oposição semântica mínima, e a partir desta, é possível separar os traços que caracterizam cada uma delas.

Na etapa seguinte procuramos levantar na obra de Segall os traços que, reunidos, caracterizavam as situações de liberdade e de opressão; foi um exercício em que desmontamos a obra para remontá-la refeita em cada um do grupo.

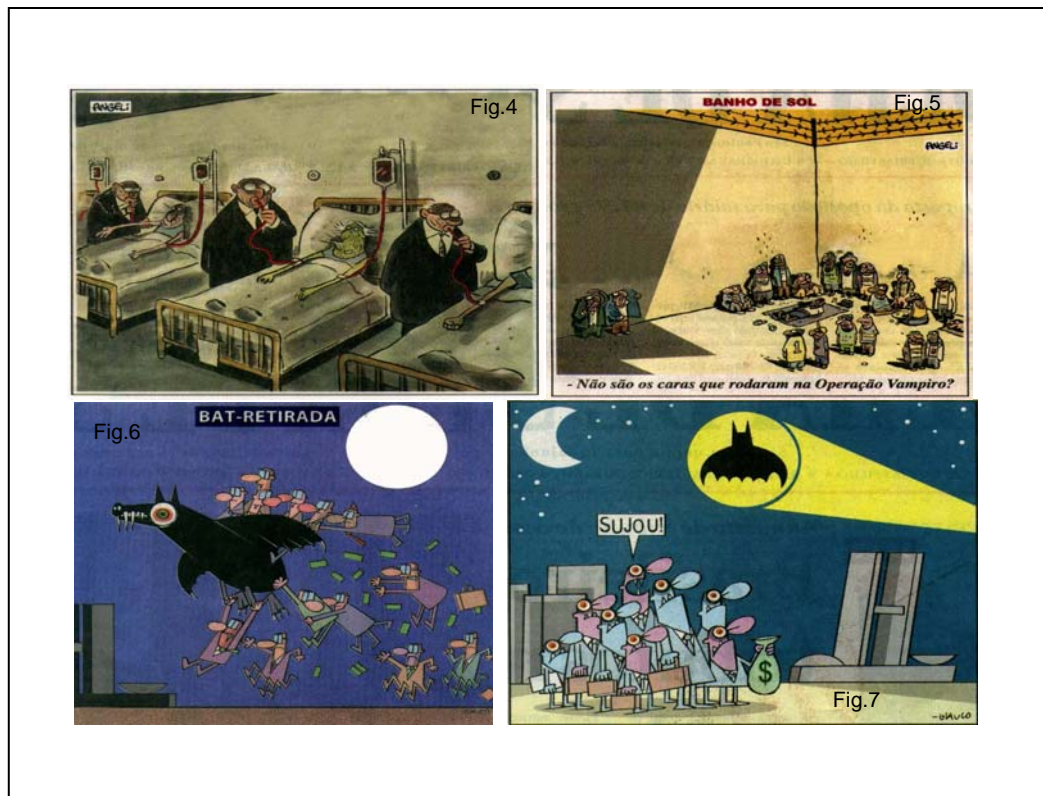
A presença constante de oposições gerando trabalhos nesta pesquisa acontece em função da escolha pela leitura sob o prisma da semiótica, que prevê um percurso gerativo de sentido em cuja estrutura fundamental surge a significação na forma de uma oposição semântica mínima.

Sempre que possível voltava a tocar na questão da leitura, porque tudo o que fazemos está atrelado a ela.

Assim como na literatura, cada autor tem uma característica, ou melhor, cada um se expressa do modo como lhe convém, nas criações não-verbais esse dado também está presente e com certeza é resultado de todas as experiências pelas quais passa aquele que cria. Para mostrar as individualidades expressas na criação não-verbal, fiz com o grupo a leitura de algumas charges¹¹ (figs.4,5,6,e7), pois esse gênero está muito presente nas aulas de língua portuguesa, é um texto sincrético¹² e em geral os professores dessa área consideram preferencialmente os aspectos verbais, fazendo uma leitura muito superficial dos dados não-verbais ali presentes.

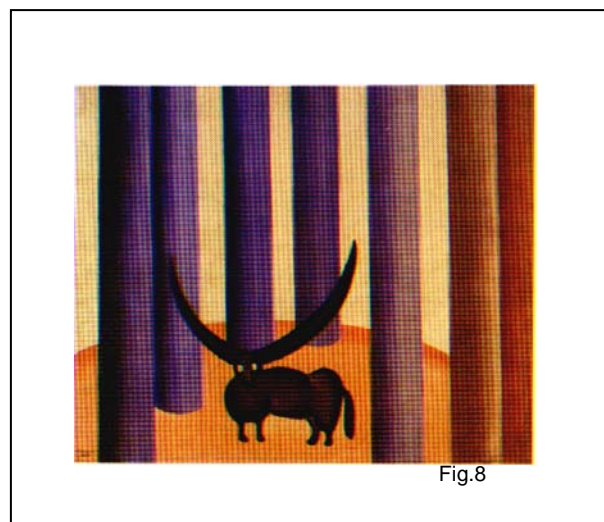
¹¹ Estas charges fazem parte do artigo *O verbal e o não-verbal na produção de efeitos de sentido no gênero charge*, Maria Irene Pellegrino de Oliveira Souza e Rosemeri Passos Baltazar Machado, in *Gêneros textuais: teoria e prática II* / Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). Palma e U. da Vitória, PR: Kaygangue, 2005

¹² O texto sincrético é aquele que utiliza mais de uma linguagem. Para Greimas e Courtés, “num sentido mais amplo, serão consideradas como sincréticas as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente elementos paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc. (1979:426)



Essas experiências de leitura de imagem, contemplando desde a obra de um artista às charges, mostraram para os alunos que sempre o sentido pode ser atribuído porque a produção humana assim o permite, seja na instância do verbal, seja na instância do não-verbal.

Após esses exercícios de leitura de imagem, apresentei a obra de Tarsila do Amaral "O touro (Boi na floresta) - 1928 (fig.8) e solicitei aos alunos que fizessem a leitura dessa obra em forma de texto, considerando tudo o que já havíamos conversado. Optei por usar uma obra de Tarsila porque, no Ensino Médio, tanto os professores de arte quanto os de língua



portuguesa abordam o modernismo no Brasil, e no caso desta artista a ênfase é ainda maior. Mesmo sabendo que poderia utilizar uma obra de outro artista brasileiro, adotei aquela artista e esperei que o fato de ser uma das mais faladas facilitasse aquele trabalho. Aliás, cabe aqui uma pergunta: por que a obra de certos

artistas é tão presente no ensino de arte? Martins (2002) tem estudado essa questão e após perguntar a inúmeros professores da área quais são as obras que mais utilizam, chegou ao que ela chama de os sete artistas de preferência nacional: Tarsila, Portinari, Volpi, Picasso, Van Gogh, Miró e Monet. Infelizmente a conclusão a que chegou a professora é “que a leitura virou apreciação dirigida por um professor que só sabe ler as imagens com as quais sempre trabalha e conhece”¹³ (2002). Entre os meus sujeitos isso também se verificava, pois pareciam conhecer bem o trabalho de Tarsila.

Com relação à obra de Tarsila do Amaral, é preciso esclarecer que ela trabalha com poucas formas e seu desenho é bastante sintético – a artista não tem nenhuma preocupação em se aproximar da realidade exterior quando representa um touro com chifres enormes e com os olhos brancos e, por incrível que possa parecer, aqueles jovens ficaram intimidados com essa obra de 1928. Houve um estranhamento e todos ficaram impressionados com essas características da artista. A dificuldade foi estabelecer relações entre o que estavam vendo e o que estavam percebendo, uma vez que havia necessidade de interpretações. Observei que o repertório do grupo, tanto no aspecto verbal, quanto no não-verbal, era escasso. Deliberei então que deveria propor mais exercícios de leitura a fim de que eles compreendessem que aquilo que lemos depende de nossas experiências individuais; que a leitura passa a fazer sentido quando nos apropriamos dela, ou como querem Greimas e Courtés, quando desempenhamos o papel de enunciatários, promovendo um processo em que se faz necessário correlacionar um conteúdo a uma expressão dada (GREIMAS; COURTÉS, 1979).

Apesar dos limites, o resultado desta proposta foi equilibrado, embora parte dos alunos se perdesse em descrições mostrando dificuldades na interpretação. Entretanto, aqueles que disseram ter sentido muita dificuldade em realizar o texto, provavelmente ficaram assustados com todos os dados que levantaram. O depoimento a seguir é de uma aluna que demonstra o receio em juntar tudo o que leu:

eu achei difícil porque nessa oficina eu não tinha trabalhado muito a interpretação de imagem e eu tava viajando, achei muito difícil e até organizar as idéias também, como achei difícil interpretar, achei difícil escrever.

¹³ Esta citação foi retirada do Texto da Profa. Dra. Mirian Celeste Martins escrito como memória e ampliação da palestra e da oficina que ministrou no 16º Encontro Nacional da Rede Arte na Escola, em Pelotas (RS), em novembro de 2002.

Apesar de essa aluna achar que não conseguiu fazer a leitura e organizar as idéias, apresento suas anotações para mostrar o contrário – ela não só observou como também interpretou, mas não acreditou no que fez.

- *Prisão, um animal exposto a limites*
- *Formas arredondadas, uma característica da pintura*
- *Cores que primeiramente eram fortes, como o roxo, porém sofreu intervenção de outras que não tem características marcantes*
- *A cor do olho do animal é igual a cor do fundo, isto para que chame mais a atenção do observador, para dar uma lembrança daquilo que a pintora teve a intenção de se expressar*
- *Uma liberdade em relação a realidade, porque o título da obra diz: "O touro" [Bó na floresta], mas a pintura não mostra grandes árvores*
- *Há um olhar triste no "bó", a pessoa que observa sente como se ele estivesse "sem saída" suas patas não mostra uma direção exata a seguir*
- *A preocupação com a forma e perfeição do animal não é explícita, há uma mistura de características animal; chifres desproporcionais; rabo que não nos lembra um bó; estrutura e resto de carneiro.*

Essa mesma aluna, quando fizemos uma avaliação de todos os encontros disse o seguinte: *quando a gente leu o Lasar Segall a gente tava no começo, a gente nunca tinha feito isso a gente tava boiando, você falava pra gente e aí é que a gente ia perceber, não pela gente, porque a gente não percebeu muito, mas porque você falou. Aí a gente foi trabalhando e começou perceber melhor e então por causa desse trabalho teve uma grande diferença sim.*

Houve outra aluna que, após uma observação cuidadosa, chegou à seguinte conclusão: *Sob o meu olhar esta obra tem o seguinte significado: existe um bó num labirinto, onde ele conhece todos os caminhos. Este bó se sente com domínio neste lugar, por isso encara alguém, para mostrar que esse alguém jamais poderia entrar e sair vivo (conseguir sair) dali. É explícita a figura do Minotauro e seu labirinto. Ao conversar com o grupo sobre a proposta de trabalho realizada, esta aluna disse que depois que observou bem os cilindros pensou mesmo na figura mitológica. Aqui ficou estabelecido o marco inicial da leitura de imagem e nitidamente os alunos começaram a descobrir um novo caminho para a construção do conhecimento, de tal modo que passaram a fazer mais relações entre as áreas de estudo, o cotidiano e as imagens da arte.*

Segundo Luigi Pareyson, a obra de arte é inexaurível, porque a cada novo encontro com ela descobrimos algo novo e isso se dá pelo fato de sermos extremamente dinâmicos, de nosso ponto de vista mudar à medida que passamos por novas experiências e adquirimos mais consciência sobre a vida, sobre nossas relações e nossos saberes. Diante dessa constatação, esse autor garante que a

interpretação de uma obra nos permite uma posse real de um processo que é infinito pelo fato “de unir ao mesmo tempo, numa síntese que parece paradoxal e não facilmente explicável à primeira vista, o conhecimento de uma posse firme e a consciência de ainda dever procurar” (PAREYSON, 1989:169). Nesse processo de interpretação de imagens, as perguntas sempre emergem e aquilo que aparenta ser uma contradição posse/busca é, na verdade, uma o complemento da outra. Essa complementaridade obriga o intérprete a não limitar nenhum desses dois aspectos, isto é, não descuidar de um em detrimento do outro, pois caso contrário, a obra de arte não seria inexaurível.

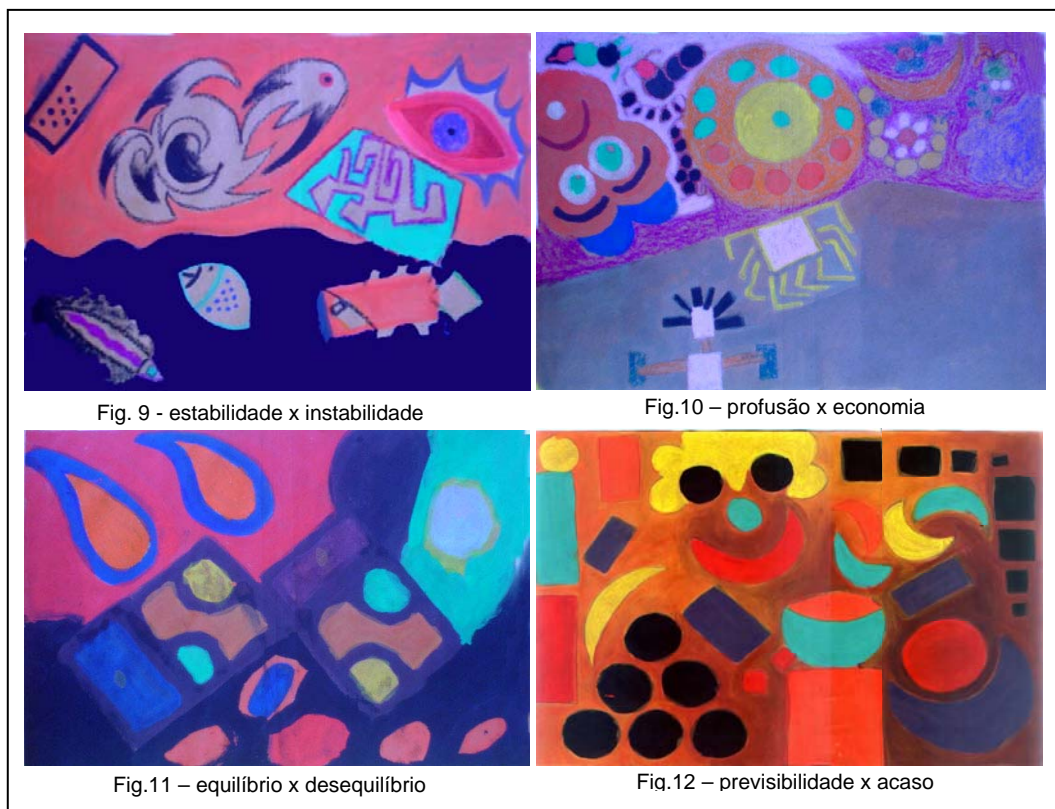
Com base na proposta de Pareyson, a interpretação de uma obra é múltipla e pessoal, sem, contudo, ser apenas subjetiva, uma vez que está submetida ao arbítrio do intérprete. Segundo o autor, “a obra fala a quem sabe interrogá-la melhor e a quem se põe em condições de saber escutar sua voz: ela espera ser interrogada de um certo modo para poder responder revelando-se” (PAREYSON, 1989:173).

Um dos pontos positivos da pesquisa-ação é a possibilidade de reflexão antes de tomadas de decisões. Aqui reside o grande diferencial desta abordagem na pesquisa. Assim, após ler os textos produzidos pelos alunos e perceber que a obra de Tarsila os havia tocado muito e, nesse processo, as formas bastante sintéticas foram as maiores responsáveis, concluí que era hora de iniciar o trabalho com o não-verbal, só que agora com fundamentos teóricos, a fim de que pudessem passar pela experiência de criação, cujo processo exige organização e elaboração mental.

Desenvolver o processo criativo na escola “é importante pelo que contribui tanto para sua humanização, quanto para a compreensão de um ser/estar cultural, sendo o ensino da arte um dos campos privilegiados para desencadear estas funções”. (KEHRWALD, 2007:6)

Panichi e Contani (2003), ao abordarem o processo criativo, asseguram que, na utilização da capacidade de compor, aquele que cria recorre a tudo o que a memória armazenou e também pesquisa elementos novos. Segundo os autores, “construir de forma criativa significa combinar aquilo que se conhece com elementos originados de outras áreas de experiência” (PANICHI; CONTANI, 2003:58).

No encontro seguinte, apresentei uma lista com oposições semânticas e solicitei que escolhessem uma dupla e elaborassem uma composição bidimensional, utilizando formas circulares e retangulares, com cores que conseguissem traduzir a dupla escolhida. Em relação às cores solicitei a eles que fossem os mais econômicos possível, sugeri inclusive, que utilizassem as três primárias (azul, vermelho e amarelo), o branco e o preto; as outras cores deveriam resultar da mistura entre estas. Eles puderam escolher o material entre tinta, lápis de cor e giz de cera. Foi lembrado que eles deveriam considerar tudo o que havíamos visto nas leituras de imagens já feitas em grupo além da explicação dada. Ao final da oficina, os trabalhos foram expostos e foi feita a leitura de todos, de modo que o grupo conseguisse aplicar tudo o que havia sido tratado até aquele momento (as figuras 9,10,11e12 são alguns dos trabalhos realizados nesta etapa).



Aqui, os participantes verbalizaram as dificuldades e demonstraram ter gostado muito da experiência, apesar de terem resistido um pouco para começar o trabalho. Acredito que um dos aspectos mais importantes desta proposta foi os estudantes perceberem que não é possível agir sem intenções e que, na linguagem visual, mesmo que se trabalhe com formas geométricas e abstratas se produz

sentido, e é a relação das formas com o espaço, com a cor, com a luz, entre outros, que permite esse fenômeno.

O trabalho com a relação intersemiótica palavra/imagem, inscrito no âmbito da utilização das linguagens expressivas leva-nos a considerar a importância de aprender a pensar por imagens também. Esse aprendizado requer o cultivo de um olhar sensível para que, pela via da sensibilidade, consiga-se construir um saber. Competência necessária para um contato mais íntimo com o mundo das imagens, o desenvolvimento da visualidade permite-nos compreender melhor os conteúdos dos textos em seus diferentes formatos, pois neles sempre estará implicada uma noção de imagem. A esse respeito esclarece Buoro (2002:46):

A ampliação da consciência visual possibilita a construção de um repertório de imagens significativas para o sujeito, capacitando-o a imaginar, criar, compreender, ressignificar, criticar, escolher entre uma infinidade de ações possíveis.

Tendo em vista que trabalhava com transformações, ou melhor, com mudanças de estado, procurei dar continuidade à proposta iniciada com a leitura de imagem. Sobre isso Greimas e Courtés (GREIMAS; COURTÉS, 1979: 359-360) asseguram que, a partir do momento que não se trata mais das semióticas naturais – dos comportamentos do mundo “real”, da simples ocupação do espaço, mas das semióticas construídas (um desenho, uma pintura, um espetáculo teatral, por exemplo), passa-se então a uma instância de enunciação. Desta maneira, também os trabalhos realizados pelos estudantes foram analisados no âmbito da semiótica discursiva, pois a proposta era trabalhar com a conversão de formas: das verbais para as não-verbais e vice-versa.

No decorrer das oficinas, percebi que podíamos falar em equivalências entre aspectos do texto verbal e do texto não-verbal. Assim, procurei mostrar para os alunos o funcionamento de alguns elementos da composição visual, entre eles a tensão espacial¹⁴ e fiz a transposição para o texto.

¹⁴ Segundo Ostrower, “a tensão espacial assegura a *unidade interior* da imagem, e com isto a integridade do conjunto. Manter essa integridade é indispensável, sobretudo diante da complexidade formal (e temática) das obras de arte. Lembramos que, ao diferenciar visualmente o espaço, cada contraste representa uma subdivisão – o que sempre vem a ser uma ruptura da continuidade visual. Sem tensões, haveria o perigo da imagem desintegrar-se em diversas partes” (1991:269).

Na criação não-verbal é possível adotar a tensão espacial que tem como equivalente verbal a coesão textual. Tal equivalência é possível porque os elementos que promovem a tensão espacial são as relações de cor, forma, textura e valor tonal. Assim como a coesão textual, cuja função é unir os vários enunciados presentes em um texto, a tensão espacial permite que o texto não-verbal seja lido de forma coerente. Além de unir as várias partes da composição numa totalidade expressiva, a tensão é transportada para o próprio conteúdo emocional da obra. Portanto, ambas, coesão textual e tensão espacial, colocam em evidência as diversas relações de sentido entre os enunciados presentes no texto, seja ele verbal ou não-verbal. Outro exemplo dessa equivalência é a “metáfora” que, nos dois tipos de textos, tem a mesma função. Essas explicações facilitaram a compreensão tanto sobre a tensão espacial, como sobre a coesão textual, aliás, meus sujeitos já haviam dado mostras sobre as dúvidas na utilização dos conectivos. De certa forma, posso assegurar que o exercício com criação de composições visuais tornou esse dado mais concreto.

Considerando a proposta realizada no encontro anterior – uma composição com formas circulares e retangulares de modo que tais formas fossem utilizadas de maneira equilibrada e descrevessem uma situação de oposição, solicitei que fizessem a leitura das imagens produzidas em forma de texto. Assim, troquei os trabalhos deles e estabeleci como condição primeira dessa leitura que não poderia ser simplesmente uma descrição do que estavam vendo, mas uma interpretação e também, era preciso deixar clara a idéia de oposição. Tendo em vista que isso não era mais novidade para eles, acreditei que ficariam mais à vontade para escrever. Entretanto, o grupo teve muita dificuldade para iniciar o trabalho, foi necessário que eu fizesse uma leitura de imagem para exemplificar o que era necessário fazer. Meu objetivo era mostrar a eles que a leitura não é jamais um ato passivo.

Apesar do início difícil, nesse dia pude verificar o progresso dos alunos. O depoimento de um dos sujeitos é revelador. *Nesse dia que eu comecei a disparar na interpretação, que foi depois que a gente mexeu com pintura já melhorou a interpretação. Não lembro se consegui atingir o que era pra fazer no desenho, mas acho que foi por causa disso que a gente começou a melhorar na interpretação, organizar mais as idéias e conseqüentemente o meu texto acho que foi um dos melhores que fiz e essa experiência foi uma das melhores, porque quando a gente faz uma composição a gente entende o que é interpretar uma obra.*

Panichi e Contani (2003:111) acreditam que, quando se consegue resgatar aquilo que as imagens registraram e convertê-las em texto, é possível contribuir, de maneira significativa, para a capacidade de construção cognitivo-discursiva dos estudantes.

A Arte, pelos seus aspectos estéticos e comunicacionais, enquadra-se na área das linguagens. Visto que é um conhecimento humano que engloba o sensível e o cognitivo é também meio para manifestação de significados, sensibilidades, formas de criação e de comunicação sobre a natureza e a cultura.

Outro membro do grupo disse o seguinte: *eu gostei de fazer essa obra também, usei estabilidade e instabilidade, tive mais dificuldade de pintar do que fazer o texto. Porque já estavam pré-definidas as formas, porque tinham estereótipos.* Esse relato confirma o que apontei anteriormente sobre o aspecto concreto de uma criação não-verbal. Quanto à presença de estereótipos, Limoli garante:

Curiosamente, o estereótipo convive conosco diariamente, permitindo-nos memorizar, classificar e identificar as unidades de sentido, sejam elas lexicais ou textuais (ou não-verbais). Mas é só quando é desmascarado, que ele passa a existir. [...] Caso contrário, esse mesmo estereótipo ou clichê é peça de ligação de nossas idéias, faz parte do embasamento de nosso raciocínio. (2004:4)

De fato, esta aluna não conseguiu traduzir na composição a dupla de oposição que havia escolhido, mas quando fez a leitura de outro trabalho foi uma das poucas que alcançou o objetivo da proposta. Além de apontar os aspectos da composição visual, como relação formal, cromática e espacial, justificando em que cada um desses aspectos contribuiu para a tradução da oposição adotada, buscou significados, isto é, construiu a partir da apreensão da obra.

Nesta etapa, os alunos comprovaram a dificuldade em leitura de imagem, uma vez que os textos em geral foram predominantemente descrições e em função disso solicitei ao grupo que reescrevesse tais textos; entretanto, o resultado praticamente ficou inalterado o que me motivou a propor o caminho inverso. Assim, a partir dos textos criaram as composições visuais. Novamente troquei os textos e os meus sujeitos partiram para a iconização, que, segundo Greimas e Courtés, é a última etapa da figuratividade do discurso, quando se distinguem duas fases: “a figuração propriamente dita, que responde pela conversão dos temas em figuras, e a iconização que, tomando as figuras já constituídas, as

dota de investimentos particularizantes, suscetíveis de produzir a ilusão referencial” (GREIMAS; COURTÉS, 1979:223).

É curioso observar o nível de atenção e apreensão das obras (verbais e não-verbais) de nossos alunos. As diferenças se estabelecem justamente porque nossas experiências são únicas; e “sempre o movimento visual será transposto do âmbito físico para o psíquico, denotando um estado de ser” (OSTROWER, 1999:43).

O convite que a criação com as linguagens da arte faz estimula a um olhar corajoso, atento que, ao mesmo tempo em que pergunta, procura encontrar respostas. Esse contato promove conexões entre o afetivo, o social e o intelectual, permitindo ao enunciatário elaborar e escolher.

Pelo exposto acima, opto por mostrar dois grupos de trabalhos a fim de revelar as diferentes interpretações a partir de uma mesma imagem. Convém esclarecer que as composições finais foram criadas a partir de textos produzidos por diferentes pessoas.

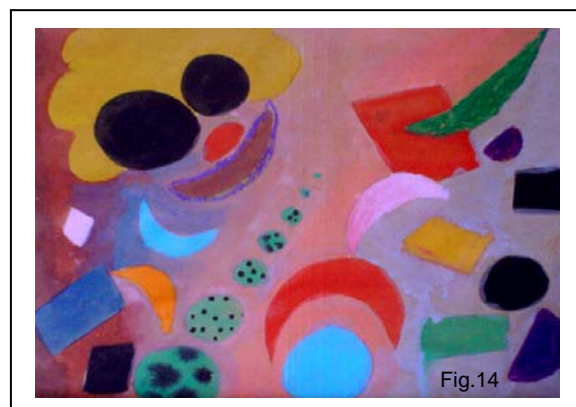


Texto 1: Na pintura apresentada, algumas observações foram feitas. Cores expressivas e quentes como o vermelho e o amarelo respectivamente. A cor preta situa-se em três pontos da obra: em baixo, acima e ao lado, fazendo com que os olhos percorram um caminho. A cor mais afastada das formas geométricas compostas na pintura, da esquerda para a direita é mais fraca, dando-nos a ideia de claridade e depois a falta de luz, deixando um tom bem acentuado da cor.

Formas arredondadas como círculos e semi-círculos constroem a maior parte da figura, alguns quadrados e retângulos porém, não ficam muito

isolados, ou seja também deixam uma grande marca.

A tensão espacial, está em um palhaço de cabelos amarelos, esses cercam os olhos quase inteiramente.



O propósito da obra é o previsível e o acaso, o que claramente pode ser observado, já que algumas formas começam de um determinado tamanho terminando minúsculas. Outras também nos transmitem a idéia de terem sido jogadas, ou seja, por acaso.

É interessante observar essas duas composições, pois se percebe que, dependendo da leitura que se faz do texto verbal, a iconização pode dar margem a outras interpretações, como é o caso da figura 13, em que a previsibilidade é muito mais marcante do que o acaso. A progressão das formas é decrescente em quase todos os casos e aquilo que poderia fazer uma alusão ao acaso é praticamente uma rima plástica entre o que parece representar a figura de um palhaço e as formas circulares à sua esquerda.

Há um dado a acrescentar, pois o texto a seguir foi produzido pela autora da composição inicial (fig. 12).

Texto 2: A obra observada possui figuras geométricas de ângulos retos e também possui formas circulares, o que dá a idéia de oposto. Sendo que algumas das figuras estão dispostas de forma previsível e outras de forma imprevisível. As cores e traços são fortes, sendo o fundo da pintura feita de forma degradê. Tanto o fundo como as próprias figuras possuem grande contraste entre o claro e o escuro, cores quentes e frias, entre outras.

A tensão espacial da pintura está justamente nas figuras circulares e quadradas pintadas em preto. Quando olhamos a obra, nossos olhos passam pelos pontos negros e se volta para o resto do palhaço, que também possui grande contraste entre o preto e o amarelo.

Há também na obra, figuras geométricas que lembram uma taça, uma banana e um cacho de uva.

A figura 15 é o oposto da figura 13, pois, exceto a divisão relativamente simétrica do fundo, tudo o mais é acaso. Mesmo que iconizar envolva figurativizar e plasticizar, deve ficar claro que o objetivo desta pesquisa era trabalhar



com o desenvolvimento de competências de leitura pela via do texto verbal e do não-verbal, assim, o produto final é decorrência de maior ou menor envolvimento com as propostas desenvolvidas. Ainda, é preciso considerar que assim como o discurso verbal, a imagem está sempre vinculada ao real ou ao imaginário, e contrai com estes a relação simbólica ou analógica. Isto se explica porque quanto menor o grau de elaboração das idéias, mais analógica tende a ser a representação, ao passo que o contrário, maior elaboração, mais simbólica pode ser a composição. A diferença talvez esteja no grau de iconização. Pode-se dizer que uma fruta narrada é tão semelhante a uma fruta sentida ou comida, quanto uma fruta desenhada. O que houve aqui foi apenas uma seleção de traços visuais que tornaram essa fruta mais semelhante à idéia de uma fruta.

Vale lembrar que, para ler uma imagem, independentemente da função que ela possa ter naquele momento, fazemos intervir competências diversas que também participam do processo de leitura do verbal: a começar pela visão, percepção, imaginação, reconhecimento, experiência individual (conhecimento enciclopédico, características particulares de apreensão). A recepção do texto, portanto, seja ele visual, verbal ou sincrético¹⁵, depende necessariamente da participação.

Este outro trabalho deu origem ao texto referido anteriormente pela aluna como “fácil de fazer”, principalmente devido à presença de estereótipos.

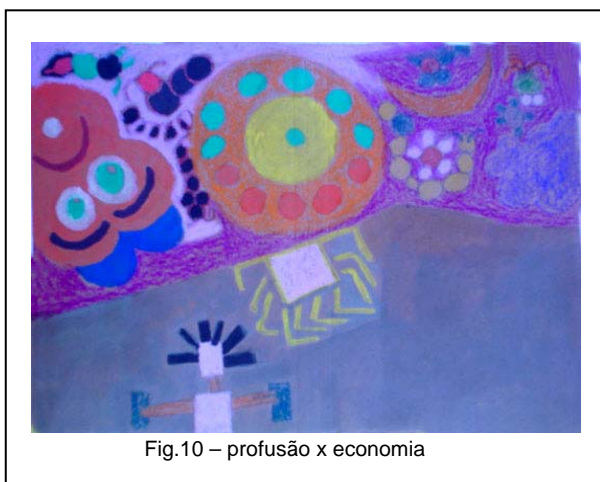


Fig.10 – profusão x economia

Texto 3: A obra se enquadrou na oposição entre profusão e economia. A composição possui equilíbrio apesar de ter a parte superior repleta de elementos e a inferior com apenas dois deles. Além disso, apresenta tensão espacial e uma mensagem implícita.

O equilíbrio é dado pelas cores que a artista usou; na parte superior, foi usado o lilás e na inferior, uma cor neutra. Isso ajudou a “absorver” o “caos” da parte superior que esbanja cores e dimensão de formas.

A tensão espacial foi feita através da cor lilás que apresenta tanto na profusão quanto na economia – preenchendo todo o corpo da pessoa e como

também no retângulo.

¹⁵ Ver nota 19.

A mensagem¹⁶ deixada pelo texto se fez através da figura humana de braços abertos, simbolizando liberdade na economia e a expressão do resto representando tristeza na profusão – seus olhos apontam para o caos e a desordem.

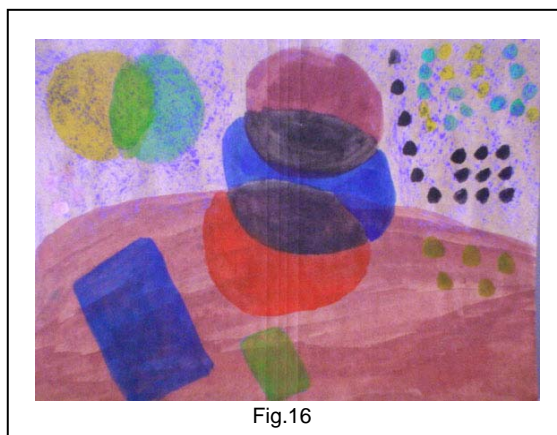


Fig.16

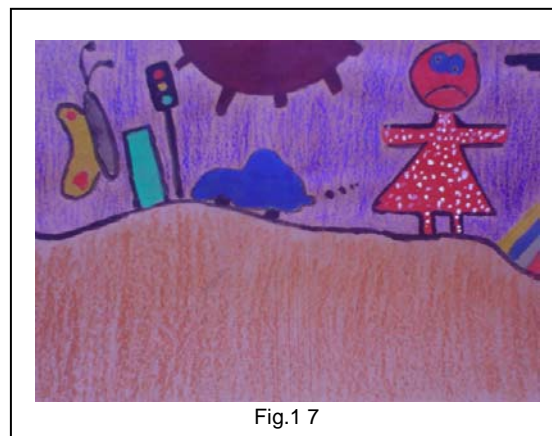


Fig.17

Conclui-se que é perante a economia e à neutralidade que é possível movimentar-se livremente, enquanto na profusão, só há espaço para o resto exprimir seu espanto, desespero e tristeza diante ao que é caótico e complexo.

Considerando a leitura realizada pela aluna, a dupla profusão e economia têm equivalentes nos termos contrários liberdade vs. opressão.

Mais uma vez, comparando as figuras 16 e 17, observamos a participação na leitura de um e outro autor das composições e as escolhas pela tradução literal em uma e sintética na outra.

A idéia de liberdade vs. opressão é traduzida, na figura 16, pela relação entre as formas circulares centralizadas cujas cores são mais saturadas e menos transparentes, em oposição às formas circulares situadas no canto superior esquerdo que são de cores claras, sugerindo

¹⁶ No texto da aluna, apresentado acima, e em outros momentos de nossas conversas, percebi que havia uma preocupação em encontrar a mensagem do texto, como se esta fosse uma condição obrigatória em todas as leituras. Isso me intrigou, pois sempre tive o cuidado de não cometer esse equívoco. Fui reler todos os textos produzidos pelo grupo, bem como assistir os vídeos e concluí que uma determinada aluna apontava essa necessidade de colocar um ponto final na leitura. Acredito que isso seja fruto de vivências escolares anteriores, uma vez que essa aluna vinha de outro Estado e frequentava aquela escola há um ano.

maior transparência e leveza. Mesmo os círculos minúsculos à direita cuja idéia foi traduzir a profusão, também traduzem a oposição liberdade vs. opressão, uma vez que os círculos azuis e os amarelos, totalmente transparentes, estão em oposição aos pretos que, além de opacos, estão alinhados em bloco sugerindo algo compacto.

Esta proposta contribuiu, de modo singular, para a vida desses alunos, foi possível intervir em suas ações no sentido de torná-los atentos às manifestações visuais, em especial às imagens. A mudança de estado é inegável, pois no início eles estavam distantes dos textos verbal e não-verbal, embora o manejo hábil com o texto fosse o objetivo deles. Com o tempo foram desenvolvendo potencialidades pouco exploradas e também competências relativas à leitura e produção de textos.

De minha parte, desejava que os estudantes conquistassem isso, pois o sucesso deles era o meu objetivo alcançado. Greimas e Courtés fazem uma reflexão sobre competência que trago aqui por entender que suas explicações traduzem a essência da semiótica. Assim, a competência é “aquilo que faz ser”, ou, é tudo o que torna uma ação possível. Trazendo a competência para a semiótica pode-se dizer:

[...] qualquer seqüência de comportamentos pressupõe, por um lado, um programa narrativo virtual e, por outro, uma competência particular que torna possível sua execução. Assim concebida, a competência é uma **competência modal** que pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer” (GREIMAS; COURTÉS, 1979:62-63).

A organização hierárquica a que se referem Greimas e Courtés creio ser a trajetória da pesquisa em questão.

Um dado manifestou-se claramente nesta pesquisa: após realizar propostas como as que acabaram de ser relatadas, a necessidade em pensar outras estratégias que continuassem a estimular os alunos foi maior; entretanto, nem sempre isso foi possível. Assim, fiz algumas tentativas, usando imagens como parte do material de apoio a fim de saber se estas geravam o mesmo problema que os textos verbais, ou seja, se esse tipo de material também era limitador.

Com o objetivo de considerar o espaço onde se realizava a pesquisa, procurei observar nosso entorno dentro da escola, e houve um dado, em nossas oficinas, que esteve presente praticamente em todos os encontros: o ruído que vinha das salas de aula do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), por diversas vezes todos nós ficamos muito irritados, pois precisávamos falar muito alto para poder nos ouvirmos e, além disso, os estudantes precisavam de concentração redobrada para que pudessem produzir. Em meio a esses ruídos, por vezes presenciávamos atitudes violentas entre os alunos do Ensino Fundamental e em relação à sala de aula. Isso foi motivo de conversas com o grupo pesquisado, uma vez que ninguém conseguia ficar por três horas sem reclamar do barulho e também porque a violência é um assunto que diz respeito a todos nós.

Unido aos propósitos da pesquisa, o hábito de cultivar o olhar me leva a sempre pesquisar imagens e guardar para utilizações futuras e numa dessas buscas encontrei uma fotografia no jornal Folha de São Paulo que me pareceu muito propícia àquele momento. Assim, decidi que a proposta seguinte teria como tema a violência na escola. Paralelamente a isso, naqueles dias, haveria o referendo pelo desarmamento e os jovens daquele grupo tinham se mostrado agitados e com muitas dúvidas e divergências em relação ao assunto. Por esse motivo acreditei que se trabalhasse com textos verbais e não-verbais para apoiar a reflexão do grupo, no momento da produção textual, teríamos bons resultados. A proposta solicitava aos alunos a produção de um texto sobre a violência urbana e como material de apoio para tal produção levei um texto que abordava alguns aspectos da violência urbana e a fotografia colhida no jornal citado acima.

Ainda em relação a esta proposta, cabe uma reflexão sobre o vestibular, pois os assuntos cotidianos que ficam mais tempo na mídia, fatos relativos à política, ao meio ambiente, à segurança, entre outros, geralmente são discutidos em sala de aula e posteriormente se dá a produção de textos. Assim, pelo que já havíamos feito nas oficinas, percebi que os alunos estavam muito envolvidos com o assunto que seria alvo da proposta e a imagem como texto de apoio seria um diferencial.

A presença da fotografia justificava-se pelo fato de, até aquele momento, termos feito um número razoável de leituras de imagens e a imagem escolhida possuía muitos dados que os alunos poderiam explorar, aliás, a fotografia era uma manchete (fig.18)

Se observarmos com atenção esta fotografia, encontraremos inúmeros motivos para falar sobre ela, como por exemplo: a violência no trânsito, a desigualdade social, o crescimento das favelas, o estigma de ser morador de favelas; enfim os contrastes presentes nas grandes cidades e o que isso nos leva a



Fig.18

pensar. Além desses dados, os alunos poderiam observar os aspectos estruturais da imagem; o enquadramento; a perspectiva de ponto de fuga central, à maneira renascentista; o verde da vegetação que insiste em crescer em meio à poluição e contrasta com o asfalto quente e as casas da favela da Rocinha, assim como a frase: “mil maneiras de morrer”. Acreditei que esse seria um prato colorido e apetitoso para quem estivesse ávido em saboreá-lo.

O resultado desta proposta foi curioso, pois muitos dos alunos só falaram contra o desarmamento por acreditarem que as pessoas precisam ter armas em casa para se defenderem dos bandidos (contra a violência: a violência) e não pensaram na violência como algo que necessita ser banido da sociedade e para tanto é preciso paz, por exemplo, e que para ser alcançada, são necessárias outras ações. Não pensaram na própria escola que sofre atualmente o reflexo da violência que ocorre na sociedade e o que considero mais grave – não consideraram a imagem como texto de apoio que estava repleta de pistas sobre o assunto. Apenas uma aluna apresentou um texto que mostrava aquilo que esperava conseguir com esta pesquisa: levar os alunos a aprenderem a pensar pela imagem; entretanto ela me disse que apesar da imagem ser “*bem fácil*” ela não a usou, preferiu se apoiar no texto (segundo ela, bem mais difícil). É curioso que essa mesma aluna citou, em seu texto, uma pintura de Portinari para falar da miséria do nordeste e da falta de ação do governo com coisas que geram violência. Além disso, sem perceber ela foi tocada pela imagem, pois apontou assuntos subentendidos ali; não percebeu que, ao dizer que a imagem era bem fácil, ela estava fazendo um juízo sobre o que havia visto e para tanto usou suas experiências. Esses são aspectos que muitas vezes

nos passam despercebidos e provavelmente na sala de aula o volume dessas ocorrências é bem maior e mais prejudicial, afinal são em média quarenta alunos e boa parte deles pode passar por experiência semelhante e o professor não percebe.

A predominância da linguagem verbal sobre a não-verbal é muito significativa, mesmo quando o ambiente é modificado com a presença de imagens, com conversas sobre elas, com a confecção de imagens, ainda assim as pessoas preferem as palavras, por mais difíceis que possam ser. Aliás, essa aluna me disse depois: *Eu achei o texto de apoio difícil e a imagem mais fácil que o texto, mas mesmo assim eu usei mais o texto, não sei por quê.* Blikstein acredita que se deveria dar mais atenção aos processos perceptivos como interpretação de dados diversos, porque essa ainda é uma face obscura dos mecanismos de significação. Este autor acredita que a lingüística deva avançar para os domínios do não-verbal, mesmo que estes nem sempre sejam tangíveis. “Na verdade há todo um universo de significação implicado na dimensão não-verbal da percepção/cognição e que é gerado no trajeto práxis-estereótipo-referente” (BLIKSTEIN, 2003:66). Convém esclarecer que o autor chama o referente de estereótipo, uma vez que as representações (referentes) são elaborações que passam por nossos filtros, ou como quer Blikstein, pelos nossos óculos sociais. Para ele, é preciso resgatar, ou melhor, compreender a dimensão não-verbal do conhecimento e para isso seria necessário regenerar o olhar humano pela apreensão da semiose não-verbal (BLIKSTEIN, 2003:74).

A escola e mais especialmente os professores de arte precisam se convencer de que é necessário considerar o impacto das imagens na vida dos estudantes de modo que estes consigam compreendê-las pelo desenvolvimento de um “olhar inteligente”, crítico, a fim de não vestirem os óculos alheios para as próprias vidas. Efland (1999) alerta para o fato de que os professores não podem ficar alijados dessa realidade, uma vez que a sala de aula é o espaço mais adequado para as trocas sociais dentro dos processos de aprendizagem. Ignorar a necessidade de enfrentar as imagens da cultura cotidiana é correr o risco de perder a oportunidade de participar da formação do aluno e, principalmente, de garantir que o espaço do desenho, da pintura e das imagens da arte permaneça nesse indivíduo. É reconhecer na arte uma “forma de questionamento crítico cultural que pode levar à tomada de decisões morais [pois] a percepção humana de si permanece incompleta

se não podemos descobrir como cada um de nós é o outro do ‘outro’” (EFLAND, 1999).

O professor de língua portuguesa não está livre dessa imposição atual – a necessidade de lidar com as imagens – e Calvino propõe uma pedagogia da imaginação a fim de aprendermos a conviver com as imagens interiores de forma equilibrada, ou seja, tirar proveito da imaginação de modo que nos leve à concretização das idéias. O autor, ao relatar seu processo de criação, diz que, antes de começar a escrever, lhe vem à mente uma imagem que por qualquer razão é carregada de significado e a partir do momento que tal imagem torna-se nítida ele começa a escrever. Martins acredita que

[...] em nossa escola não há lugar para [essa pedagogia]: pelo menos enquanto não se efetive a valorização da coexistência de intuição e intelecto no processo de criação e fruição das linguagens, no processo de ensino e aprendizagem em geral (1993:96).

A autora credita tal impossibilidade ao fato de a escola encarar a leitura como um processo de atribuição de sentido apenas às palavras, o que descarta a linguagem não-verbal. Isso sem contar que o professor de Português traz da sua formação a noção de que se lê um texto e se vê uma imagem. Para Martins, mesmo que essa postura não seja explicitada, ela continua presente à medida que “se deixa de explorar a legibilidade da imagem” (MARTINS, 1993:97).

Na proposta relatada, pode ser que tenha havido um equívoco de minha parte, pois não dispensei a devida atenção ao fato de que os alunos estavam habituados a antes discutirem os textos de apoio para depois produzirem seus textos. Cabe aqui uma reflexão, pois, embora pretendia compreender a maneira como os alunos elaboram suas idéias, considerei pouco as experiências trazidas da sala de aula daqueles estudantes. É preciso mudar a escola, estou certa sobre isso, entretanto, não é possível apagar toda a sua história e começar do zero. Hoje, após manter um distanciamento do ambiente da pesquisa, penso que poderia ter lido a imagem com o grupo antes da produção textual, teria contribuído muito mais com a autonomia, para a percepção aguçada e, conseqüentemente, os resultados seriam mais significativos. Essa ocorrência pode ser prova do que deixamos de fazer em

sala de aula, muitas vezes, exclusivamente, por falta de nos colocarmos no lugar do “outro”.

Até aqui havia alguns pontos para pensar, mas o que mais chamava a atenção era a dificuldade no manejo com as palavras, em alguns alunos isso parecia uma contradição, pois se expressavam bem, demonstravam prazer em dialogar, mas na hora da produção textual, se perdiam das palavras. Essa proposta, que não posso caracterizar como bem sucedida, foi a primeira “decepção” na pesquisa, mas que me fez pensar em outras alternativas. Lembrei-me de que quando ainda cursava o Ensino Médio, tive um professor de língua portuguesa que nos levava a querer sempre mais, a descobrir o prazer da leitura, de saber argumentar e discutir idéias, assim, me rendi aos estudiosos da leitura e da escrita e encontrei inúmeros trabalhos que apresentavam grandes possibilidades de progresso, como as daquele professor, mas me surpreendi porque ainda hoje não tinha notícia de que alguém utilizasse alguns desses recursos na sala de aula do ensino básico com objetivos claros. Após algumas leituras e conseqüentes reflexões, deliberei por fazer uma genuína “aeróbica mental” com aquele grupo. Aeróbica é, para o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), uma “modalidade de condicionamento físico que, mediante exercícios rápidos e ritmados, aumenta a oxigenação tecidual.” Pensando em oxigenar as estruturas mentais dos alunos, decidi explorar ao máximo diversos exercícios com palavras e imagens.

Barbosa e Amaral (1986) baseiam grande parte de suas propostas para a produção textual no trabalho de André Breton (na perspectiva surrealista), cujo princípio é escrever tão rápido a ponto de não ser tentado a ler e corrigir o que escreveu. Acreditei que podia fazer alguns exercícios com esse perfil e mostrar para os alunos que as respostas estavam neles e não fora deles, e que para escrever é preciso possuir repertório e eles possuíam um, apenas não o consideravam. Adotei a seqüência que propõem Barbosa e Amaral, cuja proposta é dividida em diversas etapas, compreendendo modalidades de exercícios destinadas a liberar as estruturas da linguagem verbal. Assim, delimitando pouco tempo para cada etapa e solicitando aos alunos que não conversassem seguimos o seguinte percurso:

- a) escrita automática – é a escrita sem censura, o que vier à cabeça deve ser escrito; conforme Breton, escrever livremente, deixando o pensamento, a linguagem, as mãos e o corpo completamente à vontade. A conseqüência desse exercício é que a escrita vai se tornando cada vez mais rápida e chega

- a ser concomitante ao pensamento. Por dois minutos eles deveriam escrever palavras soltas;
- b) associação livre – associar livremente outras palavras às palavras dadas: mar, pedra, avião, banana, corpo;
 - c) fluxo verbal – é a associação de palavras pelo sentido ou pelo som às palavras dadas: porta, vaca, azul, língua, célula, mole, patrulha, babaca, rododendro, macumba, bumbo, atrás.
 - d) Escrever cinco palavras que comecem com cada uma das seguintes letras: S, P, B.;
 - e) A partir de dois poemas dados escolher cinco palavras de cada poema, dessas palavras escolher três e produzir um parágrafo com escrita automática;
 - f) Ainda a partir dos poemas dados, escolher mais três palavras e associar o sentido com outras palavras; dessas palavras, escolher três e escrever cinco outras palavras que comecem com a mesma letra.
 - g) Para esta etapa foram dadas seis profissões e solicitado aos alunos que escolhessem duas dessas e escrevessem dez coisas essenciais na vida de cada uma dessas pessoas;
 - h) Observar a obra de Sigaud “*Acidente de trabalho*” (fig. 19) e escrever vinte palavras relacionadas a ela;
 - i) Escolher um profissional da dupla contemplada no item “g” e a partir das palavras ditas como essenciais a essas pessoas produzir um texto de cinco linhas.
 - j) Após falar rapidamente sobre as características do texto narrativo, solicitei a eles que observassem mais atentamente a obra de Sigaud “*Acidente de trabalho*” e então conversamos sobre ela, e juntos fizemos a leitura da

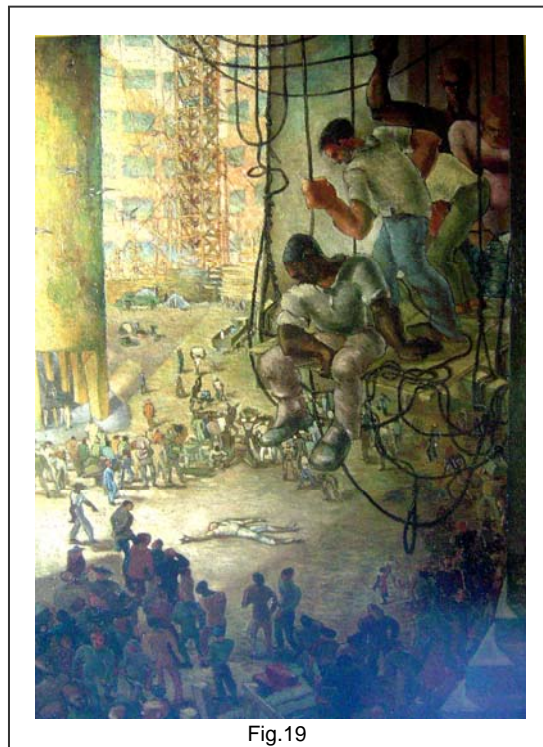


Fig.19

imagem apresentada. E procuramos encontrar relações com o cotidiano deles, bem como com outras obras, e aí aproveitei para relacioná-la à canção “Construção” de Chico Buarque. Toquei de leve sobre o enredo e algumas características, bem como sobre intertextualidade e alusão. Nesta etapa a proposta era a construção de uma narrativa a partir da referida obra. Aqui cabem alguns comentários, pois me surpreendi com o fato de não conhecerem a “Construção” de Chico Buarque de Holanda. Essa obra está presente em muitos manuais didáticos e no colégio de Aplicação os alunos da terceira série do Ensino Médio, dentro da disciplina de Língua portuguesa, precisam montar uma peça teatral e, invariavelmente, trabalham com obras desse compositor. Outro dado com o qual passei a ter mais cuidado é relativo ao modo como se pode influenciar um aluno, pois percebi que em um dos textos estavam presentes as palavras da canção de Chico Buarque que eu havia cantado para eles. Esse poder bem poderia ser utilizado para influenciar positivamente nossos alunos tão carentes de atenção, limites, estímulos, amor.

Convém esclarecer que adotei o roteiro proposto por Barbosa e Amaral, exceto os itens “h” e “j”, pois, apesar desses autores avançarem no sentido de sugerirem a escrita automática a partir de um estímulo visual (fotografia, desenho, pintura, etc.), essa proposta não atende às necessidades de leitura de imagem. Assim, a escolha da obra de Sigaud se deu em função de algumas profissões que figuraram na proposta e também por refletir algo que ainda hoje acontece com freqüência – o descaso com o trabalhador da construção civil. Com isso quis que percebessem como a criação artística sempre permite novas leituras.

Os alunos relataram que nunca haviam tido uma experiência como essa e ficaram muito impressionados com a facilidade e a rapidez com que produziram os textos. Foram muitos os dados positivos decorrentes dos exercícios realizados, uma vez que os alunos produziram muito e se sentiram muito capazes, confiantes e ágeis também. Na avaliação deles, os exercícios desenvolvidos neste dia funcionaram como um super aquecimento quando se faz uma atividade física: rendeu muito. Ficaram surpresos com a rapidez com que conseguiram escrever.

Uma das alunas me disse: *Os textos fluíam, as palavras, as idéias, achei que os exercícios foram interessantes porque foi surgindo palavra e a gente nem sabia de onde elas vinham e foi interessante*

porque a gente não precisava pensar o que ia fazer com elas. Achei que meu texto ficou legal, eu não usei nada da imagem. É curioso como os alunos afirmam que não usaram a imagem, mas novamente percebi que foram tocados por ela. Alguns, de maneira superficial, usaram apenas um aspecto da imagem.

Outra aluna que sempre apresentava grande dificuldade em produzir um texto afirmou o seguinte: *eu escrevi muito rápido, achei que meu texto melhorou bastante e eu senti uma liberdade de pensamento maior com o texto, eu filtrei menos os pensamentos.* Na verdade, os exercícios que fizeram antes de ter que produzir o texto específico, funcionaram não só como aquecimento, mas também como exercício de rememoração. Fazendo uma analogia vejo o resultado desses exercícios semelhantes a uma arrumação no armário, pois geralmente descobrimos uma série de coisas que nem suspeitávamos possuir. Geralmente, após essas descobertas tomamos as mais diversas atitudes, algo se renova.

A leitura freqüentemente faz isso conosco, principalmente quando releemos um livro, um poema ou uma imagem: inúmeras possibilidades se mostram à nossa frente e podem nos conduzir aos pensamentos mais complexos, basta nos permitirmos a isso.

É possível estabelecer uma analogia entre leitura e conhecimento segundo a abordagem de Morin (2000). O autor nos lembra que o conhecimento não é um reflexo da realidade, mas uma tradução desta, seguida de uma reconstrução, assim como a percepção cujo ponto de partida está no fenômeno da visão (já apontado neste trabalho), também é reconstrução.

Com relação à proposta desenvolvida, o que os alunos referem é fruto de um ensino compartimentado, que não ajuda a compreender o todo. Então, quando eles dizem que não consideraram a imagem, embora os trabalhos digam o contrário, parece que se encontram a caminho de mudanças. Morin (2000) aponta para a necessidade de o ensino deixar de ser disciplinar, uma vez que a ligação entre as disciplinas é praticamente invisível e isso impede a capacidade do aluno em ligar as partes ao todo.

As atividades que se constituem de transformação podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento sensível do aluno. O próprio processo criativo é exemplo disso: não é possível delimitar quando e o que contribuiu na criação de algo, entretanto sabemos que, assim como nosso pensamento, criar também não é

um ato linear. Acredito que, nessa altura da pesquisa, começava a se delinear a concretização de um anseio: a imagem cumprir a função de componente do conhecimento.

A pesquisa-ação leva-nos a caminhar com as incertezas, o que para uma pesquisa pode ser sinônimo de dedicação e descobertas significativas, pois ao pesquisador é preciso a observação apurada e o estudo constante. Assim, o planejamento de cada encontro, ao mesmo tempo em que é resultado de muitas elaborações, é preocupação com o caminho mais adequado para mediações melhor sucedidas. Em uma pesquisa, a consciência sobre os próprios limites leva o pesquisador a “romper a anestesia da rotina de sempre e buscar novos e maiores horizontes” (MARTINS, 2005:52).

No decorrer das oficinas, procurei dar retorno para os alunos sobre seus textos e sempre o fiz por escrito, mas houve um encontro em que decidi fazer em transparência o texto de uma aluna cujo progresso havia sido muito significativo. Assim, apontei algumas soluções em pontos críticos do texto e o fiz em duas transparências de modo que os alunos pudessem visualizar o original e o sugerido. Mostrei essas transparências antes de iniciarmos a proposta que seria desenvolvida naquele encontro, pois achei que poderia estimular os alunos a se aprimorarem. A resposta do grupo foi muito positiva e foram unânimes em afirmar: *Nunca ninguém mostrou soluções para problemas que apresentamos em nossos textos. Assim parece que a gente entende melhor, porque é uma coisa feita por um de nós, é comum.* A preocupação estava em dialogar com eles sobre o que faziam, pois minha experiência como professora já havia me mostrado o quanto é importante para o aluno saber o que o professor pensa sobre seu trabalho e como pode contribuir para que ele se desenvolva. Dessa maneira, se fosse preciso atribuir uma nota a eles, por terem conhecido aquele parâmetro, os alunos saberiam muito bem quais os pontos negativos e os positivos em relação ao próprio trabalho. Aliás, vários deles fizeram observações sobre seus textos que coincidiam com as minhas anotações e isso mais uma vez me fez acreditar estar num caminho com possibilidades de conquistas.

De minha parte era fundamental saber o que os alunos pensavam sobre os trabalhos desenvolvidos por nós, uma vez que minhas ações dependiam das respostas deles.

Reverendo tudo o que havia sido produzido nas oficinas, notei que aqueles alunos não faziam uso de figuras de linguagem e em especial a metáfora que bem poderia ter aparecido em algum texto produzido nas oficinas, pois, em várias propostas, trabalhamos com metáforas visuais. Assim, apresentei uma lista com algumas metáforas e solicitei que escolhessem no mínimo três e produzissem uma narrativa. Vale lembrar que, segundo Almeida (1994:382), **metáfora** é o fenômeno pelo qual uma palavra é empregada por semelhança real ou imaginária. Algumas expressões metafóricas causam mal-entendidos e provocam o riso. Apresentei diversas reproduções de obras de arte, principalmente, aquelas produzidas por Picasso, Dali e Magritte, que eles poderiam utilizar como apoio para as narrativas e, mesmo assim, nos frustramos. É curioso que, dentre as metáforas, escolhi alguns clichês, mas mesmo assim, apenas uma aluna produziu um texto contendo metáforas. Percebi que não sabiam o significado de metáfora e nem qual sua finalidade, e também, que eu não havia conseguido ser clara a ponto de convencê-los a produzir. O único aspecto positivo desse encontro, além da etapa que antecedeu a proposta, foi o fato de termos visto muitas imagens e conversado sobre elas. Concluía nesse encontro algo que deu a sensação de não ter começado; por certo havia cometido um grande equívoco. Fizemos uma breve avaliação sobre essa proposta e os alunos me disseram: *A gente nunca usou esse recurso para produzir um texto, ficou estranho...*

Para Gadotti (2000)

o *educador* é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Considerando o pensamento de Gadotti, acreditei que era necessário continuar buscando sentido na pesquisa com os alunos, tendo a imagem como prioridade. Considerando que os alunos já possuíam subsídios para a leitura e interpretação de imagens, apresentei diversas reproduções de obras de arte para que cada aluno escolhesse uma e a partir daí produzisse uma narrativa, considerando a obra como o “era uma vez”. Apesar de terem sido oferecidas várias reproduções, os alunos escolheram aquelas com as quais estão mais habituados a

conviver, cujos autores os professores de arte levam para a sala de aula (figuras 20,21,22 e 23). Apenas uma aluna escolheu



Fig.20



Fig.21



Fig.22

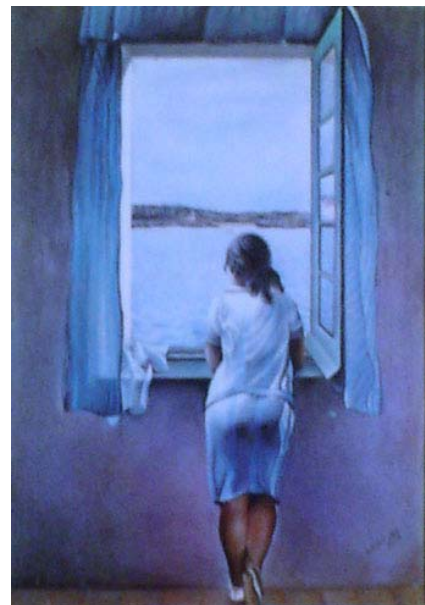


Fig.24



Fig.23

uma obra de Salvador Dali – “Moça na janela” (fig.24) e, coincidência ou não, era a aluna mais velha da turma. Aliás, convém esclarecer que os textos produzidos por ela sempre apresentaram coerência, coesão, clareza de idéias e praticamente, os

erros mais corriqueiros (ortografia, crase e concordância verbal e nominal) não se faziam presentes.

Os alunos produziram bons textos e gostaram muito da experiência que também era nova para eles. Esse material seria utilizado alguns dias mais tarde em outra proposta.

Grande parte das propostas que contemplaram imagens foram bem sucedidas e os alunos invariavelmente afirmavam nunca terem feito nada semelhante. Esse fato se confirmou quando entrevistei uma das professoras de Língua Portuguesa que subsidiou a segunda etapa da pesquisa. Ela me disse que uma das propostas que gera bons resultados na produção de textos é feita com os gêneros textuais, *“exemplo: textos visuais, a inter-relação dos textos visuais e verbais, por exemplo, pensam em um tema: miséria e aí vão buscar fotos que traduzam isso, um texto sobre isso, mas não falam da imagem elas só servem pra refletir sobre o tema, é como um texto de apoio”*. Sobre isso Limoli assegura que

Temendo um insucesso na viagem fascinante pelos caminhos do imaginário humano, os professores de língua materna se agarram como podem ao ensino de tipo tradicional, adiando o máximo possível esse dia em que terão que enfrentar, de pé, os desafios da imagem visual. (LIMOLI; MENDONÇA (orgs.), 2006:62)

A imagem de fato desafia aquele que pretende com ela dialogar. Tal desafio parece ainda maior quando o diálogo acontece com a obra de arte que, segundo Pareyson (1993:217), é uma forma acabada, “um infinito recolhido em um ponto bem definido”. Aquele que a criou apresenta como conclusão, mas que é para o leitor um infinito presente em uma forma. A obra de arte nos comove exatamente pelo diálogo que estabelecemos com ela, o que desperta em nós uma grande necessidade de tornarmos a observá-la. Um exemplo desse diálogo com as imagens são as nossas fotografias de família – olhá-las uma única vez não é suficiente, é preciso voltar a elas muitas vezes para encontrarmos algo que nem mesmo sabemos o que é.

Na segunda parte da proposta acima citada, solicitei aos alunos que fizessem um esboço a lápis de uma cena que haviam vivido e utilizassem esse registro como se fosse uma anotação, assim como quando vamos produzir um texto e anotamos os assuntos sobre os quais desejamos tratar. Os esboços feitos pelos

alunos mereceriam um capítulo sobre o desenho, pois declaradamente comprovaram a não vivência com as linguagens da arte, mesmo após onze anos de convívio com as aulas de artes. Apesar de o desenho ser rudimentar e imaturo, ele desempenhou sua função de anotação, uns com maior e outros com menor elaboração e relação com a fonte que os originou. Na verdade era a anotação de uma idéia, por meio do desenho, que parte deles foi realizada em vista superior, como se a cena fosse vista do alto. É como se, para desenhar uma cena vivida, o desenhista tivesse que se distanciar dela para poder visualizá-la. Creio ser semelhante ao que Calvino descreve em seu processo de criação de contos, conforme dito anteriormente, essas anotações gráficas tomaram corpo à medida que se organizaram as idéias.

É importante dizer que em todas as vezes que procurei trabalhar com temas discutidos cotidianamente na escola, presentes na mídia e de que os vestibulares tratam, os resultados foram medianos, não prejudicando ninguém, mas também não acrescentando nada.

Outra proposta desenvolvida estava ligada ao sentido do texto como concebe a semiótica, isto é, uma rede em que os elementos de determinado conteúdo adquirem sentido a partir das relações que estabelecem entre si. O sentido para a semiótica resulta da união de dois planos: o do conteúdo e o da expressão. Segundo Barros (1994), o plano do conteúdo se dá por um percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, percorrendo três etapas distintas, mas relacionadas entre si, pois caso contrário não há o sentido. Assim, a primeira etapa – nível das estruturas fundamentais é onde se estabelece uma relação de oposição semântica mínima; na segunda etapa – nível narrativo, onde a narrativa se organiza sob o ponto de vista de um sujeito; e na terceira etapa – nível discursivo, onde estão os dados mais concretos: o narrador, os personagens, o espaço, o tempo. Esses três níveis dizem respeito ao plano do conteúdo, já, o plano da expressão possui características sensíveis para se manifestarem por meio de uma linguagem.

Para introduzir este assunto (pelos antecedentes já sabia que eles não conheciam), procurei falar de forma bem simples e contei a eles uma fábula e juntos procuramos explicitar os três níveis de leitura desse texto. Na seqüência, li com eles o “Recado ao senhor 903”, de Rubem Braga e fizemos a mesma coisa com esse texto. Os alunos gostaram muito dessa experiência, parece que descobriram um caminho que poderia levá-los a dominar a leitura e tirar o maior proveito possível

de todos os textos aos quais tivessem acesso. A partir desse momento, considerei que o grupo estava apto a produzir um texto a partir de uma oposição semântica, afinal eles já haviam feito isso no início de nossas oficinas sem as explicações fornecidas agora e haviam lidado bem com isso.

Assim, o nosso trabalho foi em torno da oposição “obediência vs. rebeldia”. Solicitei aos alunos que fizessem um artigo de opinião para um jornal, falando sobre a obediência e a rebeldia presentes na escola. Dentre as recomendações, sugeri que não esquecessem de argumentar, pois deveriam produzir um texto argumentativo, que procurassem equilibrar o uso de temas e figuras de modo a tornar o texto mais envolvente. Lembrei a eles que o nível profundo eles já possuíam: obediência vs. rebeldia, faltava cuidar do resto – nível narrativo e discursivo para poder construir a expressão. Feito isso, forneci a cada aluno um tema: *obediência punida; obediência recompensada; rebeldia recompensada e rebeldia punida*. Solicitei a eles que não conversassem e determinei que deveriam produzir o texto em 25 minutos.

Terminado o tempo, forneci outro tema, oposto ao anterior, de modo que se o primeiro foi *obediência punida*, o segundo foi *obediência recompensada*, e assim sucessivamente. Nessa segunda etapa, acredito ter falhado por não ter exigido a mesma regra em relação ao tempo e às conversas. Outro equívoco que cometi foi não ter deixado bem claros os conceitos **obediência e rebeldia**, pois percebi que as alunas que apresentaram dificuldade, ou falta de clareza, se fossem esclarecidas, com certeza teriam produzido melhor. Portanto, a proposta foi relativamente satisfatória, pois dentre os alunos, três não conseguiram deixar claro o que pretendiam. Ao final, conversamos um pouco sobre as dificuldades e praticamente foi unânime o fato de não terem o hábito de conversar sobre os dois temas, ou até mesmo, raramente pensarem sobre o assunto. Acredito mesmo que isso ocorra, pois pelo que tenho observado, a reflexão é uma coisa que pouquíssimos professores praticam com seus alunos. Elas sempre diziam *“professora, a gente não está acostumada a receber os trabalhos que fazemos com algum comentário dos professores, normalmente só vem com a nota e também, a gente não conversa sobre assuntos mais complexos”*.

Dessa maneira, percebi que quanto mais explicado fosse o assunto, menos dificuldades elas apresentariam. Vale lembrar que nessas explicações os exemplos são fundamentais, porque a partir deles os alunos conseguirão estabelecer

relações que façam algum sentido em suas vidas. Uma das alunas relatou o seguinte: *gostei mais desse tema, eu até matei alguns preconceitos que a gente não enxergava*. Outra aluna disse: *peguei rebeldia recompensada e achei difícil prá caramba, não me senti nem um pouco à vontade fazendo*. É para pensar, afinal por que a rebeldia não pode ser recompensada? Houve algo que me chamou a atenção, pois quase todos os textos trataram sobre o mesmo assunto, (um problema que eles tiveram com o diretor da escola) e cada um deu a sua interpretação de acordo com o tema que pegou. Uma das alunas mais participativas da oficina me disse o seguinte: *achei difícil, achei chato, não consegui fazer o que tinha sido pedido e acho que até agora não entendi o que era pedido*. Realmente, pelo texto dela, percebi que ela havia ficado muito confusa em relação aos conceitos, embora o texto estivesse bem interessante, mas me intrigou seu mal estar.

Os questionamentos sobre o nível com que os alunos ingressam na Universidade, já apontados neste trabalho, foram verificados também nesta pesquisa, entretanto, apesar de ter gravado em vídeo praticamente todos os encontros, não muitas vezes voltei a eles com o olhar que pretendi preparar com os alunos, talvez alguns “nadas” ficaram de lado. Entretanto, ao ler o registro em vídeo desta oficina, pude notar que nessa proposta em que as alunas demonstraram mais dificuldades, seus corpos denunciavam a situação incômoda em que se encontravam. É possível afirmar que, no nível das estruturas fundamentais, havia a seguinte oposição: liberdade vs opressão, porque ao mesmo tempo em que estavam livres para optar por não fazer, sentiam-se obrigadas a aceitar o desafio, afinal a meta era conseguir lidar bem com o texto. Corporalmente, as alunas demonstravam, em diversos momentos, estarem em uma situação de tensão e disforia.







Antes de analisarmos as cenas e considerando que vamos observar as questões relativas à corporeidade, é preciso esclarecer que, em função dos temas trabalhados, optei por manter a organização da sala de aula como os alunos estão acostumados, independentemente do grupo ser de oito pessoas.

Opto por mostrar o comportamento corporal da aluna à direita que está em primeiro plano. Assim, observando as cenas de 1 a 8 perceberemos o desconforto da aluna. Há diversos aspectos da comunicação não-verbal presentes na seqüência apresentada, a começar pela expressão facial da aluna que passa por

um estado de transformação, da expectativa à euforia¹⁷ e em seguida à disforia. Para Hall (1986), o comportamento territorial está diretamente ligado ao momento; assim, o indivíduo ocupa o espaço de acordo com o que sente e faz.

O professor deveria observar com atenção seus alunos, pois num caso como o que estamos mostrando, poderia ter sido feito algo para aliviar a tensão da aluna, mesmo porque a dúvida não era só dela. Entretanto, era ela quem mais demonstrava o descontentamento. Com Schefflen (*apud* GOMES, 2000:185), podemos fazer uma analogia entre a comunicação e a execução de uma peça musical. Aqui os músicos têm a hora certa de tocar seu instrumento, em uma conversa, do mesmo modo, cada um sinaliza a vez de falar; é como se existisse uma partitura invisível.

Segundo Ekman (*apud* Davis, 1979), o rosto, com seus diversos movimentos oculares, os risos largos, os dissimulados, o arquear das sobrancelhas desempenha papel importante nos processos interacionais. É ele o maior responsável pela partitura que rege uma conversa.

As mãos, além de ajudarem a esclarecer a linguagem, quando esta não é muito clara, auxiliam as pessoas a fornecer pistas sobre suas mudanças de posição. Também, de modo involuntário, muitas vezes, as mãos revelam emoções. É o que se pode observar nas cenas 3, 8, 9, 14, 18 e 20. As mãos, nessas cenas, quando não estão auxiliando a aliviar as tensões (cenas 3, 8, 9, e 20), estão ajudando a pensar (cenas 14 e 18).

Para Greimas e Courtés (1979:209-210), a gestualidade, que já se julgou pobre,

pode ser definida como gestualidade de enquadramento da enunciação: as categorias que ela é capaz de enunciar são categorias abstratas que tomam a forma quer de enunciados modais (asserção, negação, dúvida e certeza, etc.), quer de enunciados de quantificação (totalização, divisão) e de qualificação (estados eufóricos e disfóricos), quer sobretudo de enunciados fáticos (acolhida e repulsa, abertura para o mundo e fechamento em si, etc.), que transformam a comunicação em comunhão intersubjetiva.

¹⁷ Essa transformação é vista pela semiótica greimasiana como categoria tímica que se articula entre euforia e disforia e ocupa papel fundamental nas mudanças de estado (GREIMAS e COURTÉS, 1979).

Grande parte das categorias a que se referem Greimas e Courtés está presente em toda a seqüência de imagens apresentada.

Montagu (1986) estuda a pele considerando o trajeto da pele à mente. O autor lembra-nos também dos comportamentos cutâneos que demonstram o sofrimento pela raiva, tensão, tédio. Assim, o uso da pele para aliviar tensões assume muitas formas, dentre estas as mais comuns – coçar o queixo; puxar o lóbulo da orelha; coçar a testa, a cabeça, as bochechas, a nuca, o nariz; apoiar o dedo embaixo do queixo; esfregar o nariz; friccionar a lateral do pescoço. A função desses gestos é aliviar tensões e podemos observá-los cotidianamente na sala de aula, conforme acabamos de ver.

As cenas 11 e 12 parecem estar repetidas, entretanto, o tempo que a aluna se dá a gastar para encontrar a borracha dentro do estojo é como se buscasse palavras entre o lápis e as canetas, tanto que, ao alcançar a borracha, apaga o que escreveu colocando-a novamente no estojo.

Na cena 15, a aluna volta a procurar a borracha dentro do estojo que passa a ser mais um objeto de apoio, aí ela escreve mais um pouco e na cena 18 pára e procura elaborar seus pensamentos; na seqüência, espreguiça-se a fim de preparar uma atitude, entretanto, ainda não consegue agir, então esfrega o pescoço e olha ao lado e procura, no vazio, novas palavras; toma coragem e apaga novamente o que escreveu e se posiciona para voltar a escrever.

O que mais chama a atenção, na seqüência de cenas apresentadas, é a repetição do comportamento corporal em todas as alunas, reforçando a idéia de que materiais desse tipo podem auxiliar o professor a ser mais atento ao que ocorre com seus alunos na sala de aula.

Com o objetivo de esclarecer aqueles conceitos trabalhados na proposta anterior, decidi retomar nossa conversa sobre obediência e rebeldia, trazendo a definição desses dois termos constantes no dicionário Aurélio. Trouxe para elas alguns esclarecimentos sobre **desobediência civil**, e procurei explicar que estávamos falando de obediência e rebeldia em relação a fatores externos e caso estes não fossem externos, havia necessidade de clareza no texto. Tudo parecia estar resolvido quando na seqüência apresentei dois textos: Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho, duas histórias que trazem esses dois conceitos claramente. Solicitei ao grupo que produzisse uma paródia sobre cada uma das histórias.

O exercício foi realizado em duas etapas e cada aluno recebeu uma cópia impressa de cada história original, pois assim foi possível voltar à história tantas vezes quantas fossem necessárias. Procurei trabalhar com a paródia pelo fato de contemplar o humor e entendi que seria muito proveitoso para o grupo, afinal havia dois textos predominantemente figurativos, era o momento de colocar em prática tudo o que havíamos conversado até aquele momento, principalmente porque já estávamos na segunda metade das oficinas.

Entretanto, novas surpresas: os alunos não sabiam o que era uma paródia. Isso me causou estranhamento, pois todos os manuais didáticos trazem paródias e os professores sempre trabalham essa modalidade de texto, justamente porque além de ser um exercício proveitoso pelas suas características de humor, agrada aos jovens e pode com isso ser um facilitador na sala de aula. Quando fiz uma avaliação sobre esta proposta com o grupo, foram várias as reclamações, principalmente porque aquilo que deveria ser comédia virou tragédia.

Os comentários são reveladores quando eu disse que ninguém havia entendido o que era uma paródia: *não mesmo, depois eu fiquei com raiva porque eu não sabia o que era paródia. Outra aluna disse: eu realmente percebi que a gente já teve que fazer uma paródia na escola, mas nunca o professor tinha explicado o que era uma paródia, tanto que no dia achei que tinha que pegar uma música ou um poema e fazer o texto da chapeuzinho vermelho, eu não consegui fazer o texto porque eu não sabia o que era uma paródia e aí eu me confundi toda e não consegui fazer.* Após essa avaliação, tudo ficou esclarecido, levei algumas paródias para as alunas lerem, elas entenderam mas não “engoliram” o fato de estarem saindo do Ensino Médio e não saberem o que significava uma paródia.

Na continuidade da proposta, apresentei uma definição de paródia e solicitei que verificassem se o colega havia conseguido alcançar o objetivo do exercício da proposta anterior. Era preciso apontar os níveis discursivo, narrativo e profundo desse texto, e também verificar se no texto havia claramente a estrutura composta de introdução, desenvolvimento e conclusão. O objetivo principal desta proposta era ver se eles conseguiam perceber todos os aspectos trabalhados até então e, ao concluírem a verificação, solicitei que, a partir do texto do colega, eles produzissem uma paródia, só que agora conscientes do seu significado. Infelizmente a paródia não aconteceu!

Houve um dia que a tragédia foi anunciada às treze horas: desabou um temporal que persistiu por quase duas horas, assim, apenas duas alunas

estiveram presentes na oficina. Temendo não ter parâmetros para avaliar (só dois trabalhos), decidi conversar um pouco com elas. Inicialmente pedi a elas que lessem o último texto e depois o primeiro que haviam produzido. Na seqüência, solicitei que comentassem. As alunas, ao lerem o primeiro texto que produziram na oficina, ficaram surpresas, pois a diferença era muito grande. O aspecto mais positivo dessa leitura é que alguns meses separavam o primeiro do último texto e elas conseguiram apontar os problemas iniciais, os progressos e o que ainda persistia. Ficou claro que estavam desenvolvendo o senso crítico e eu tinha certeza de que as imagens haviam exercido grande influência nisso.

Transcrevo a seguir o que as alunas me disseram quando pedi que fizessem um balanço do nosso trabalho, porque fiquei muito surpresa. Esta aluna afirma: *passsei a ter mais autoconfiança e acredito que hoje consigo compreender mais o que leio porque busco as palavras-chaves, os significados e procuro entender o que as palavras estão me dizendo, leio várias vezes pra chegar lá no fundo. Agora tenho mais prazer em ler e perdi o medo de escrever, estou mais confiante.* Realmente esta aluna foi meu maior desafio, seu texto apresentava muitos problemas, ela não conseguia organizar as idéias, não sabia usar a pontuação, enfim, eu pensei que não fôssemos conseguir nada.

A outra aluna presente neste dia também me surpreendeu, porque ela apresentou em grande parte da oficina, a seguinte dificuldade: seus textos sempre eram finalizados com algo que não tinha nada a ver com o que havia escrito anteriormente; invariavelmente, colocava a conclusão sem concluir seu raciocínio, assim, o texto ficava prolixo e a finalização era sempre inadequada. Ela percebeu isso claramente e ainda fez um comentário sobre o último texto, dizendo que melhorou, mas ainda apresentou algo inadequado. Afirmou também que passou a ter mais autoconfiança por ter compreendido a importância da observação e da leitura: *agora presto mais atenção em tudo, quando leio observe como o autor utiliza a pontuação, quando vejo uma imagem presto atenção em tudo o que a compõe. Sinto que evolui muito. Outro dia li um livro de Moacir Schar e percebi que ele usa muito o travessão e também a vírgula após o travessão, aí me disse: você acha que antes eu percebia isso? Aliás, muitas vezes acabava de ler e já não sabia mais o que havia lido; eu nem sabia que podia usar vírgula após o travessão, quanta coisa eu perdi! Disse também que na 1ª fase do vestibular acertou todas as questões que tinham imagens. Acredito que foi a oficina que fez com que conseguisse acertar mais questões, porque aprendi a ler com mais cuidado, grifando as palavras importantes e etc.*

Após esses depoimentos, pedi a elas que observassem uma instalação de Siron Franco “Salvai nossas almas” (fig.2) e fizessem a leitura daquela imagem. Sabia que haveria um estranhamento, porque, infelizmente, na escola dificilmente estão presentes reproduções de



Fig.2

obras de arte contemporânea, mas para minha surpresa dialogaram com a obra de maneira madura, com liberdade. Parecia estar despontando aquela almejada competência.

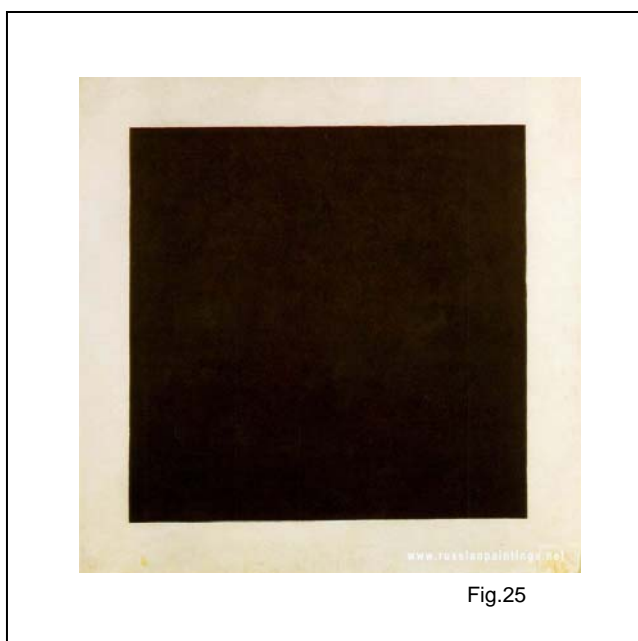


Fig.25

Houve uma resposta tão positiva que, na oficina seguinte, apresentei algumas imagens ao grupo e solicitei que fizessemos em grupo a leitura. Esse exercício levou a outros assuntos nos quais a imagem se fazia presente, mas houve um em especial que estimulou a participação de todos – uma propaganda da Coca Cola. Nessa propaganda, a cena se passava em um grande espaço cultural e havia uma obra que era o “Quadrado preto

sobre fundo branco” (fig. 25) de Kasimir Malevich, e enquanto alguns jovens estavam parados, observando e demonstrando que estavam tentando entender aquela obra, veio alguém abriu uma Coca Cola e arrastou o grupo em direção a outro lugar, querendo significar: “não está entendendo, deixe prá lá, abra uma Coca Cola e sinta o prazer”. As alunas fizeram inúmeros questionamentos a respeito da obra, tiraram conclusões e afinal chegaram à conclusão que esse tipo de observação nunca haviam feito e estavam começando a perceber as mensagens que havia em

propagandas aparentemente comuns. Podemos considerar um ganho à medida que a imagem passou a ocupar um lugar importante em suas experiências diárias, parece que aquele olhar ingênuo havia sido descartado.

Após lermos as reproduções das obras de arte, solicitei aos alunos que escolhessem uma obra, encontrassem o nível profundo e a partir daí produzissem um texto. (figuras 2, 26, 27, 28, 29 e 30)

Na avaliação do grupo o resultado surpreendeu. Aquela aluna que possuía muitas dificuldades disse: *adorei ler a imagem, me surpreendi com algumas interpretações, fiquei surpresa comigo e com minhas colegas, achei que é uma coisa simples que precisava de um incentivo, e fiquei meio assim da gente não ter isso no colégio e também no vestibular não ser pedido isso, fiquei revoltada com a carência da escola em geral. Estudamos na melhor escola pública de Londrina e achei um absurdo o quanto são vagas as nossas aulas de artes e de português. Eu me surpreendi com meu texto. Eu me surpreendi com a facilidade com que produzi esse texto, eu nunca tinha feito um texto forte como esse. Fui muito bem nesse texto, meus erros foram de concordância nominal e verbal e alguns erros de ortografia, mas ficou muito bom, fei o que mais gostei e percebi uma evolução muito grande e o que eu achava que era incapaz de fazer, eu consegui fazer. Eu até pensei em escrever uma carta para o jornal pra reclamar do fato de não se ter noções básicas sobre semiótica no Ensino Médio.*

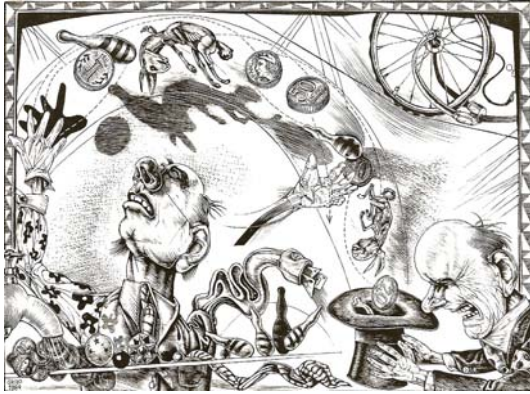


Fig.26



Fig.27



Fig.28



Fig.29



Fig.2

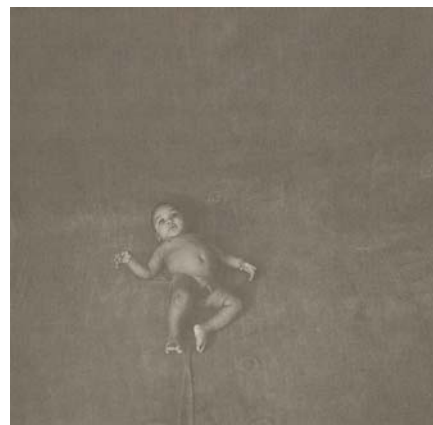


Fig.30

Realmente, o texto produzido por essa aluna surpreendeu a mim também, pois ela demonstrou uma destreza em trabalhar com a ironia, em manter um diálogo com a

obra “Malabarismo” de Rubem Grilo (fig.26), cuja oposição semântica ela havia concluído ser riqueza vs. miséria.

O dinheiro do trabalhador está na carteira

O circo promovido pelo capitalismo está de pé, os ossos estão equilibrados no corpo tremulo, as mãos caejadas estão cobertas por luvas e os malabares distraem o espectador escandendo o que há por detrás das cortinas.

Apesar de já participarem do circo a população quer entrar no espetáculo, pelo tapete vermelho, para isso fazem seus malabarismos, mesmo sabendo que só o dono e sua família passarão por lá.

De bicicleta na corda-bamba, só toma cuidado para não cair! Olha a humilhação! Vai perder o emprego! Esse é tão bom, dá pra comprar comida...

Vamos encher a carteira do patrão, ele é tão bonzinho! Deu três bolinhas de malabares para as crianças. Precisamos mantê-lo no tapete vermelho?

A euforia colocou a aluna conjunta com esse fazer, justificando uma liberdade que contribuiu para um sentimento de vitória. Esse entusiasmo está presente sempre que o aluno sente que é autônomo diante daquilo que podemos considerar como tarefas escolares.

Perguntei a outra aluna a sua opinião e ela avaliou: *Meu texto foi legal, o problema foi os erros de concordância, gostei do tema e achei que foi mais fácil. Foi bom porque eu achei que a oposição era civilização e cultura e foquei na desigualdade social.*

Escrever é sempre um desafio e muitas vezes sinônimo de medo. Por diversas vezes observei que, nos trabalhos de uma aluna, a superficialidade era um dado que persistia em se fazer presente. Apesar de organizar bem suas idéias, não apresentar problemas com a coerência e a coesão, ela não conseguia avançar. Neste dia fiz esse comentário com o grupo e a aluna me disse: *Às vezes eu tenho isso, eu começo e acho que não vou conseguir fazer, não vou conseguir dizer o que eu quero e aí perco tempo falando superficialmente e aquilo que eu queria dizer acaba ficando muito pouco.* Procurei lembrar ao grupo que é mais importante pôr tudo o que se quer no papel e depois, com mais tranqüilidade, corrigir, ao invés de censurar o que vai escrever ou como vai escrever e não sair do lugar. Essa aluna disse: *sabe é medo do que vou escrever, (e aqui a preocupação com o vestibular) medo de não saber se vou conseguir respeitar o limite de linhas (embora eu não tivesse limitado).* O medo desta aluna provavelmente é de muitos alunos, principalmente os do Ensino Médio. Isso me faz lembrar a insistência de alguns professores em técnicas para a produção de textos, se o aluno não conseguir aplicá-la, se frustra e acaba produzindo aquém daquilo que poderia.

Ainda em relação às dificuldades do texto, houve uma aluna que nunca mostrou dificuldades com o texto de um modo geral. Considerando o conjunto, ela nunca teve dificuldade para escrever, desde o nosso primeiro encontro. Entretanto, pelo fato de ela não ter dificuldade, sentiu-se muito pouco desafiada e por conta disso baixou seu nível de produção. Ao passo que aquele que se sentia desafiado, procurava apontar os problemas e buscar alternativas para superá-los, então alcançou melhores resultados. Já a comodidade daquela aluna a fez participar menos, ler menos. Apenas conseguimos êxito com ela quando trouxe as obras de arte contemporânea e fizemos em grupo a leitura das obras. Parece que aqui ela teve seu maior ganho, porque teve contato com obras com as quais não estava acostumada a conviver; assim, em um primeiro momento, houve um estranhamento e sentiu-se desafiada a pensar mais, estabelecer relações e então usou tudo o que havia descoberto durante as oficinas, tanto para a leitura como para a produção do texto.

Considerando os comentários importantes, solicitei a elas que pensassem naquele dia quando disseram ter produzido bons textos usando a imagem. Lembrei-lhes de como haviam dito ser simples, como todas compreenderam isso e solicitei que voltassem à experiência de leitura de imagem realizada com a obra “Navio de Emigrantes” de Lasar Segall, e fizessem uma comparação com a proposta bem sucedida; afinal, nós usamos o mesmo percurso que havíamos adotado lá e só agora elas mostraram domínio e clareza nos trabalhos produzidos. Lembrei que a única diferença é que nesta etapa recente fizemos a leitura de obras contemporâneas que apresentavam uma figuração muito diferente daquela que estavam acostumados a ver. Então eu quis que elas tentassem fazer um resgate a fim de avaliar se houve diferença de uma leitura para outra e como viram isso. *Houve bastante diferença a gente conseguiu colocar mais as nossas idéias sem medo, a gente tinha tanto medo de errar, a gente se considerava culpada por não conhecer uma coisa que nunca foi nos explicado e isso reprime as nossas idéias, a nossa fala, a nossa escrita, até na hora de pintar isso é nítido. Quando a gente fez a leitura de Lasar Segall achou que a gente não tinha tanto conhecimento sobre a leitura de imagem. Outra aluna acredita que houve diferença porque a gente já tá mais acostumado com a leitura de imagem e a leitura de texto, sabe o que pode ser complementado entre um e outro acho que isso ajudou bastante na construção desse texto e eu achei que foi bem.* Perguntei a elas o que achavam que tinha contribuído para ampliar a percepção delas: *essa coisa cumulativa que deu para perceber mais. Com certeza, as várias atividades foram se juntando, mais as imagens, com certeza houve diferença.*

A última proposta realizada na oficina se deu a partir da narrativa que teve o seu “era uma vez...” em obras de arte (figuras 20 a 24). Aqui os alunos deveriam apontar o nível profundo no texto de um colega e, a partir deste, construir uma composição visual.

Neste encontro, antes que os alunos desenvolvessem a proposta, conversamos sobre as transformações presentes em uma narrativa – as mudanças de estado. Com o objetivo de não interferir e verificar como estava o nível de elaboração desses alunos, procurei não revelar mais nada e aguardar o resultado desse trabalho. Feito isso, lemos todas as composições criadas e o mais importante foi as alunas relatarem o que as motivou a escolher uma forma ou uma cor em lugar de outra. Um dado que me deixou surpresa foi a rapidez e a agilidade com que produziram seus trabalhos, pois em outras oportunidades era preciso pressionar para que pudesse sobrar um tempo da oficina a fim de conversarmos sobre os trabalhos do dia. Ao iniciarmos nossas conversas sobre o trabalho, pude notar que a linguagem era outra. Parecia mesmo o fim de um ciclo, o que falavam sobre seus trabalhos era muito objetivo, não se fizeram presentes com tanta intensidade o “ficou bom, gostei, tá legal”, mas ao contrário, houve uma preocupação com o sentido.

Nesta avaliação, o interessante foi retomarmos o que havia sido feito há mais de um mês e esse distanciamento permitiu que fizessem os comentários sem preocupações com o que viria depois. Estávamos concluindo uma proposta e para isso fizemos um elo cognitivo com aquilo que havia ficado para trás. Das oito alunas, apenas uma disse que não foi bom produzir uma narrativa a partir da imagem, pois ela sempre *se enredava nas narrativas, entretanto gostava muito de trabalhar com imagens*. Neste caso, em especial, a aluna tinha um hábito muito arraigado em fazer descrições das imagens, creio mesmo que isso ocorria por suas experiências anteriores nas aulas de arte. A questão é que não ia além, ou melhor, não se preocupava em refletir sobre essa descrição e tentar buscar o sentido. Ao que parece foi só a partir deste momento que essa aluna compreendeu porque sentia dificuldade em criar uma narração a partir de uma imagem. Ela não havia percebido que, em sua narrativa, podiam estar presentes também os aspectos estruturais da imagem, e mais, eles poderiam contribuir para a construção do sentido. As outras alunas foram unânimes em afirmar que o fato de não precisarem pensar por onde começar foi um grande facilitador. *Não meu caso eu demorei muito pra começar a história, porque o difícil é*

começar, disse uma aluna. Esse depoimento corroborou nosso objetivo de fazer pensar a partir da imagem, não importando qual tipo de texto se quer produzir.

Após esta conversa, iniciamos a leitura das composições que nasceram do nível fundamental das narrativas avaliadas acima. A fim de mostrar as etapas desse percurso, insiro novamente as imagens que foram o início do trabalho. Dos trabalhos produzidos a partir leitura (por escrito) dessas obras, selecionamos dois para relatar como aconteceu o percurso de leitura pelas alunas.



Fig.20



Fig.21



Fig.22



Fig.24



Fig.23

O mais significativo neste trabalho foi poder perceber três possibilidades diferentes de tratarmos a liberdade vs. opressão, pois em Goya temos a obra “Os fuzilamentos de 3 de maio” (fig.20); a narrativa produzida pela aluna que apresentou como nível fundamental a oposição citada (liberdade vs. opressão) e, por último, a composição visual realizada por outra aluna, cujo ponto de partida foi o texto, propriamente dito, e a oposição semântica. Para que se tenha uma idéia da proposta completa, apresento a narrativa produzida a partir da obra de Goya.

O Três de maio

O momento era de desespero, já se tornara comum noites de terror. Morte. Opressão. Tortura. Soldados saem para cumprir ordens do comandante, eles tinham que tentar organizar a barbárie que o país estava vivendo.

- Não me mate, eu suplico! - dizia um dos homens.

Entre gritos desesperados, um soldado responde:

- Qual a diferença de você morrer? Eu tenho ordens a cumprir, este é meu sustento!

- Já morreram vários colegas meus e todos por um único motivo: democracia. Respondeu cusadamente.

O soldado atira, mais um morrera querendo a liberdade. Atrás ouvia-se cantos e orações de religiosos, desesperadamente buscando a fé, acreditando na libertação, porém isto não aconteceu. O desejo de pouco pouco é lembrado. Nenhum dos soldados foram condenados pelos assassinatos que cometeram. Mais uma vez aqueles que desejam igualdade acabam virando idéias.

A figura 31 trabalha com a liberdade vs. opressão e os elementos utilizados para expressar tal oposição foram a cor vermelha tratada em gradações diferentes, sugerindo um sangue derramado, que pelos limites da opressão, expressa pelas linhas ortogonais em preto, invade

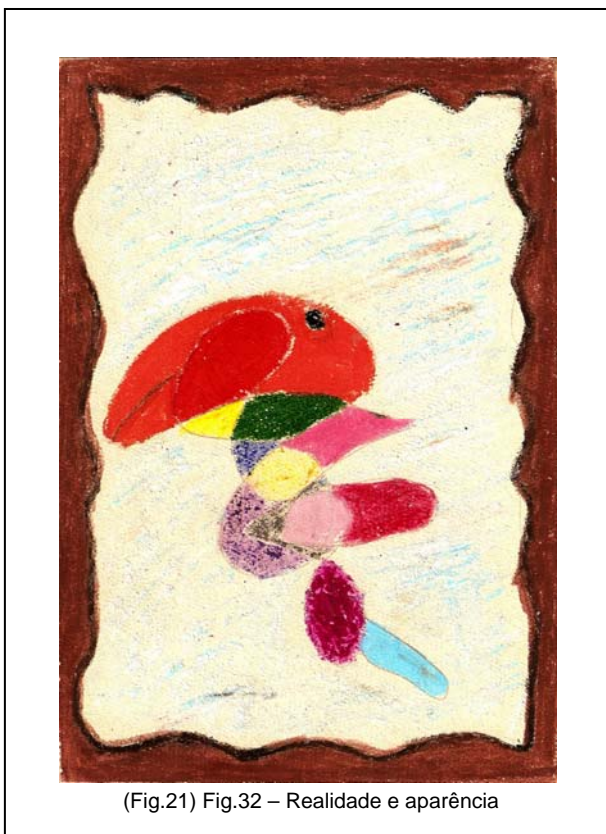


(Fig.20) Fig.31 – Liberdade vs opressão

outras áreas, como o céu das borboletas que se referem à leveza, à liberdade, ao vôo. O vermelho aqui se refere à vida, no dizer da aluna – *parece que está prendendo a vida*. Novas interpretações surgem a cada olhar, como por exemplo, materialidade vs. imaterialidade, representadas pelas cores vermelho e azul, respectivamente. Aqui se

faz presente o estereótipo – a borboleta, entretanto sua função é mais importante, pois deu início ao raciocínio, levou a descobertas e novas leituras. Desse modo, aqui não há porque encarar o estereótipo como algo prejudicial.

Na figura 32, a aluna trabalhou com a oposição realidade vs. aparência. Ao lermos esta imagem, naturalmente elas chegaram à oposição ser vs.



(Fig.21) Fig.32 – Realidade e aparência

parecer, pelo seguinte raciocínio: *temos a impressão de parecer a representação de um pássaro e uma bailarina às vezes parece um pássaro, mas não é.* Outra leitura foi de uma pessoa que ao se olhar no espelho, se vê fragmentada, embora não seja.

É curioso que a obra de origem foi “Cena de Balé” de Edgar Degas e no texto produzido a partir desta obra a aluna criou uma narrativa em que uma das bailarinas tinha um contratempo enquanto se apresentava, mas o público entendeu que aquilo fazia parte da apresentação.

O depoimento da aluna que produziu a composição a partir do texto mostra como é rico o processo de conversão de formas que se dá a partir da leitura. *Meu texto falava de uma bailarina e a oposição que encontrei foi: aparência e realidade e aí eu fiz um espelho e um desenho cego e dei vida pra ele como se fosse um tucano e ele voando sem nenhuma base e o que eu quis dizer foi pela aparência do reflexo, que eu fiz um espelho e a realidade que pode ser o desenho sendo o real e o reflexo.*

Nesta última proposta, inúmeras leituras surgiram, confirmando o que pretendemos mostrar neste trabalho, principalmente para o grupo pesquisado – a leitura como algo único que não é jamais um ato passivo; a cada enfrentamento com a imagem, esta se refaz em nós e permite percorrer novos caminhos.

A convivência com os sujeitos da pesquisa me pareceu bastante positiva e em função da receptividade do grupo, durante o semestre, procurei trazer músicas para eles conhecerem, para pensarem e, por que não, fazerem uso das idéias presentes ali. Por diversas vezes levei os alunos a observarem o entorno da

escola, os acontecimentos, os eventos culturais da cidade, de modo que eles percebessem que não convinha se manterem alienados. Considero que um dos maiores prêmios (para mim) foi encontrar com o grupo em uma exposição de pinturas promovida pela Casa de Cultura da UEL. Lá eles me confienciaram que era a primeira vez que iam a uma exposição. Os alunos se interessaram e foram conversar com o artista, que também é professor do Departamento de Arte Visual e parece que descobriram mais um caminho para o conhecimento.

A experiência apresentada foi frutífera e por isso me perguntei se seria possível desenvolver algo semelhante no ensino regular, em uma sala com aproximadamente trinta e cinco alunos e com todas as dificuldades já apontadas neste trabalho. Essa experiência é o que passo a descrever na próxima parte.

QUARTA PARTE

1 A EXPERIÊNCIA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Somos os únicos em quem **aprender** é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a **lição dada**. Aprender para nós é **construir**, reconstruir, **constatar para mudar**, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*

Paulo Freire

Tendo realizado minha pesquisa com alunos do Colégio de Aplicação da UEL, entendi que seria mais adequado que os professores de Língua Portuguesa, da mesma escola, realizassem a segunda etapa da pesquisa, pois teríamos as mesmas características quanto ao espaço físico e quanto aos alunos, provavelmente, haveria muitas semelhanças. Assim, no início do ano de 2007, entrei em contato com três professores¹ para podermos dar início aos trabalhos.

No primeiro contato que mantive com eles fiquei sabendo que cada um fazia a pesquisa em uma série diferente, uma vez que atendiam mais de uma turma por série. Desse modo, para não sobrecarregar ninguém, entendemos que não haveria problema que assim fosse, pois poderíamos saber mais sobre as outras séries. Com essa prerrogativa, um professor aplicaria a proposta na 8ª série do Ensino Fundamental, um na 2ª e outro na 3ª séries do Ensino Médio. Não vi problema em ser desenvolvida a proposta com a 8ª série, porque o professor conduzia o trabalho com textos da mesma forma que aplicava no Ensino Médio.

Antes de fazer uma oficina para mostrar aos professores² o que eu pretendia, procurei conhecer um pouco o trabalho que realizavam em sala de aula. Assim, entrevistei-os separadamente e fiz três perguntas: 1) Você trabalha com texto em sala de aula? 2) Como se desenvolve esse trabalho? 3) Usa imagens na sala de aula?

¹ A fim de preservar a identidade dos professores e também tornar bem claro o trabalho de cada um, passarei a tratá-los de Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

² É preciso esclarecer que o Professor 3 se comprometeu em realizar a pesquisa, inclusive participou da oficina, mas não deu continuidade ao trabalho, apenas fez a primeira etapa e passou para seu substituto. Entretanto, ao conversar com o novo Professor 3, percebi que o anterior havia iniciado a pesquisa de maneira equivocada. Assim, o que era para ser um transtorno, acabou beneficiando o trabalho posterior, uma vez que o novo Professor 3 demonstrou muito interesse em aplicar as propostas. Dessa maneira, atendi-o individualmente a fim de que ele tomasse conhecimento sobre o trabalho e ficasse tranqüilo em relação aos assuntos não diretamente relacionados à sua área.

As respostas foram semelhantes, pois, de um modo geral, eles lêem textos sobre um determinado assunto, discutem com os alunos e aí é pedida a produção de um texto sobre aquele assunto. Essa é uma sugestão que consta tanto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho, os relatos também são semelhantes, uma vez que dois deles, durante a produção do texto, selecionam de quatro a cinco trabalhos, lêem e fazem as críticas necessárias para todo o grupo, por entenderem que as dúvidas são semelhantes. O outro professor afirmou que sempre discute com o grupo sobre o assunto que vão trabalhar, leva textos de apoio e corrige os textos produzidos pelos alunos, apontando os problemas e as sugestões para solucioná-los.

Quanto à utilização de imagens, todos disseram que usam, entretanto, aproveitam o que a imagem trás de texto e da imagem fazem apenas a leitura superficial. O Professor 1 disse o seguinte: *Fiz um curso no mestrado que uma professora fazia leitura e reflexão sobre texto verbal e não-verbal e eu aprendendo isso levei para a sala de aula, e os alunos lêem isso com muita facilidade, talvez por terem visto em outros livros. Um dos exemplos foi as imagens de células-tronco que eu desconhecia e eles conheciam e souberam fazer leituras melhor do que eu das imagens que tinha em torno do texto; então estou aprendendo com eles.* Entretanto, a experiência parou por aí, isto é, não foi levada para o texto.

O Professor 2 disse-me que costumava também trabalhar *a inter-relação dos textos visuais e verbais, por exemplo, pensam em um tema: miséria, e aí vão buscar fotos que traduzam isso, um texto sobre isso, mas não falam da imagem **elas só servem pra refletir sobre o tema**, é como um texto de apoio.*

O Professor 3 praticamente confirma os depoimentos anteriores, dizendo o seguinte: *a gente já trabalha com a leitura de charges, cartoon, mas vai no textual e no todo da imagem, sem entrar nas particularidades.*

Com base nos depoimentos acima, procurei montar uma oficina para os professores de modo a explorar a leitura de imagem e fornecer o maior subsídio possível, a fim de que eles conseguissem sentir um mínimo de segurança para aplicar a proposta que eu pretendia.

Para poder perceber como os professores liam imagens, apresentei o “Navio de Emigrantes” (fig.3) de Lasar Segall (mesma imagem adotada com os

alunos anteriormente) e solicitei a eles que fizessem uma leitura dessa obra por escrito. Os professores, assim como os alunos, tiveram dificuldade em proceder à leitura. Para que se tenha uma idéia de como foi a leitura, transcrevo os textos aqui.

Texto1:

A raça brasileira é formada por inúmeros emigrantes que foram tirados de sua pátria-mãe e trazidos para o Brasil. A pintura de Lasar Segall mostra uma quantidade enorme desses emigrantes sendo transportados por uma espécie de “barco-caravela”, são homens, mulheres, crianças e jovens com aparências cansadas, exaustos e desconsolados. Alguns de tanto cansaço dormem sentados, deitados de qualquer forma, sem o mínimo conforto, num barco a céu aberto, não sabem o que os esperam na nova terra que será pisada por eles.

Texto2:

Desconheço a autoria da tela que observo, mas ela tem o estilo das pinturas de Picasso.

O que posso ver é uma imagem de uma grande barca em um mar agitado, além das nuvens de chuva no fundo. Dentro da nave encontram-se espalhados seres humanos, muitas mulheres e crianças, com aspecto de doentes, tristes, preocupadas. Na embarcação ainda encontram-se espécie de chaminés, embora deles não saia fumaça. Além do mais o bote é ainda amarrado por longas vigas que a sustentam.

Enfim é uma imagem de desolação, triste, e que a expectativa das pessoas nela retratada não é nada feliz.

Do ponto de vista estético trata-se de um quadro muito bem inspirado e de um artista senão feliz, um gênio.

Texto3:

*Com o coração cheio de esperanças
A alma vibrando buscando emoções
Na certeza do futuro distante
Que deverá ser brilhante
Enfrentando os ventos, tempestades, os raios
Problemas sem fim
Juntos lutando, procurando
Tentando vencer todas barreiras,
Tristezas e dores
Fazendo valer a pena a vida
Sentindo, vivendo; amando e sofrendo
No barco da vida
Que a mãe natureza governa e nos leva a vitória para quem a buscou.*

Como podemos perceber a imagem foi um texto de apoio para descrições e deduções, mas os elementos visuais praticamente não foram considerados. Assim, desenvolvi com eles um trabalho semelhante ao que fiz com os alunos durante a pesquisa. Apontei alguns aspectos referentes aos elementos visuais, conforme citado anteriormente, que eles deveriam considerar ao se

depararem com uma imagem, pois invariavelmente teríamos que observar: as formas – como elas se relacionam – que ritmos criam, que semelhanças existem; cores (se houver) – como se relacionam e qual atmosfera criam; a luz – como ela acontece na obra, direciona o olhar, há contrastes ou não; as texturas – o que sugerem e como participam da obra; as linhas – suas direções; o espaço – como está organizado; os contrastes; o movimento do olhar e a idéia central presente na imagem.

Outro material que apresentei para os professores foram as charges e eles gostaram muito, pois esse gênero é constante nos manuais didáticos e são muito utilizados para exercícios de leitura em sala de aula, e promovem bons resultados com os alunos.

Na seqüência, conversei com os professores sobre os níveis de leitura de um texto verbal ou não-verbal de modo que compreendessem o percurso gerativo de sentido no texto de Rubem Braga “Recado ao senhor 903” e na obra de Segall apresentada anteriormente.

O passo seguinte foi oferecer uma imagem para cada professor e solicitar que a lesse por escrito. Feito isso troquei os textos produzidos por eles da seguinte maneira: do Professor 2 para o Professor 1, do Professor 1 para Professor 3 e do Professor 3 para o Professor 2. Solicitei a eles que criassem uma composição visual a partir do texto que haviam recebido. Na etapa seguinte, fiz novas trocas, só que agora com as composições que ficaram assim distribuídas: do Professor 1 para Professor 3, do Professor 3 para o Professor 2 e do Professor 2 para o Professor 1. A seguir apresento todo o processo para que se tenha uma idéia dos resultados.

Malabarismo mostra um malabarista fazendo seus malabares; os movimentos de



Fig.26

suas mãos são percebidos por uma mão que está no alto e a outra bem dobrada e escondida, sua cabeça inclinada para cima nos passando a concentração e atenção que ele deve ter ao fazer seu malabarismo, a pintura preto e branco com sombras de alguns elementos da obra nos dá a sensação de arte em movimento feito pelo malabarista,

são vários elementos espalhados pelo quadro todo ocupando principalmente as laterais de espaço para destacar em si o malabarismo, demonstrando o quanto ele

sabe e conhece essa arte, passa também uma idéia de total descontração do ambiente.(Prof.2)

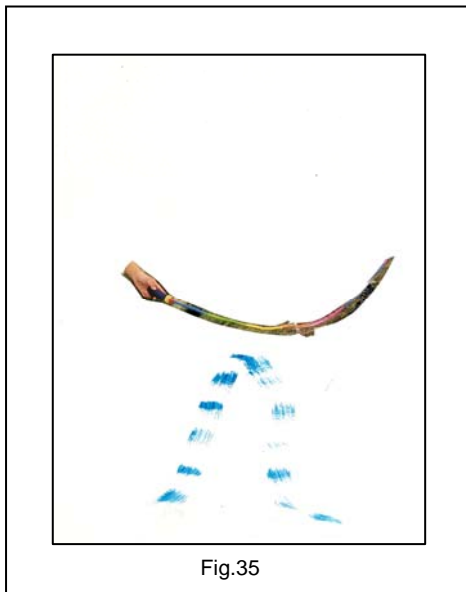


Fig.35

O texto acima originou esta composição (fig.35). O Professor 1, na avaliação, disse o seguinte: *A gente nota que para fazer uma leitura de uma imagem, temos poucos elementos para fazê-la, visto que nossos desenhos ficam muito primários.*

Nesse momento, eu começava a perceber que apenas aquele encontro não seria suficiente para que eles pudessem desenvolver proposta semelhante com seus alunos.

A leitura que o Professor 3 fez da figura 35 foi essa: *Nosso planeta água dominado por mãos poderosas, manipulando tudo e a todos com chicote destruindo tudo, todas as maravilhas da natureza neste mundo colosso que teve milhões de anos para se formar.*

É curioso como o Professor 3 faz apenas uma leve alusão ao que viu na imagem, aliás, distorce, pois a mão feminina está girando o que parece ser uma corda multicolorida, que é um objeto lúdico. Talvez, uma leitura desse tipo contribua para um maior número de equívocos em sala de aula.

O texto abaixo é a leitura que o Professor 1 fez sobre a figura 33.

Os pés pobres, calçados com chinelos de imitação havaiana são realçados por um esbranquiçado nos dedos retratando o desleixo da pobreza. Diante de um pano preto que valoriza a imagem dos pés, ambos trazem uma sensação de morte e pouca vida. A imagem também nos faz perceber profundidade e regularidade que dá a idéia de que a pobreza é uma constante.

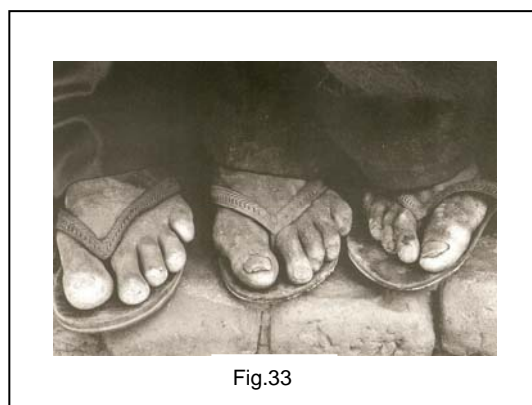


Fig.33

A seguir, veremos a composição (fig.36) criada pelo Professor 3 a partir do texto acima.

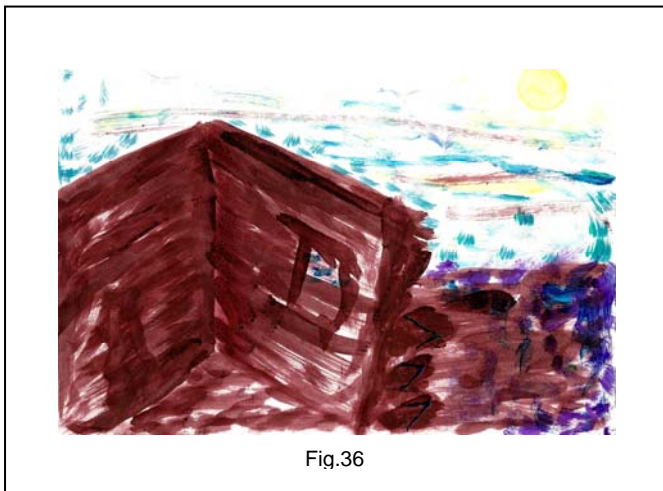


Fig.36

um conjunto para completar esta etapa da oficina de modo a oferecer uma visão (ainda que superficial) sobre o grupo.

O texto abaixo é a leitura que o Professor 3 fez da figura 34.

O poder como máquinas tendo aos pés as pessoas dos mais diferentes tipos, credos e raças. Profissões diversas que dançam juntos, unidos num mesmo ritmo mas pendurados nos fios dirigidos pelos grandes que tem em seus pés a tábua do poder subjugando todos para viverem num espaço aéreo. Vivendo no ar os indivíduos se agarram e se juntam dançando, nas cores e no som que vem do alto.

A figura 37 é a composição que o Professor 2 fez a partir do texto acima produzido pelo Professor 3.

Os professores têm consciência de suas limitações e não existe aqui nenhuma intenção em desvalorizar esses profissionais, é apenas uma constatação a partir do que foi produzido por eles.

Quando fizemos a avaliação sobre esta oficina, seus depoimentos também apontaram para isso. O Professor 3 disse: *Os recursos que você passou muito rapidamente, eu não conhecia, a gente faz leitura de imagem da*

cabeça da gente, é colorido, é bonito, etc. O Professor 2 falou: *A gente vai conseguir*

O texto abaixo é a leitura que o Professor 2 fez da figura 36.

A pintura nos mostra uma casa muito fechada aparentemente apenas uma janela, muito escura, sem liberdade nenhuma, um mundo sombrio e triste, lá fora a liberdade descrita por meio da natureza composta por pássaros, montanhas e um dia ensolarado.

Apresento mais



Fig.34

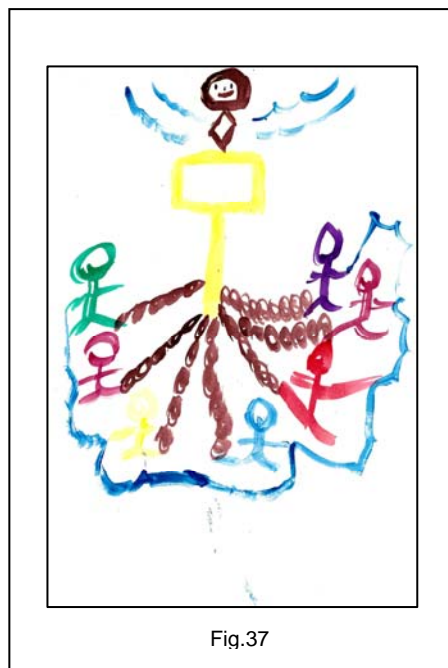


Fig.37

*ir direto à coisa sem ficar divagando até chegar a uma conclusão. E mais adiante esse professor fez uma reflexão importante sobre o que havíamos feito na oficina. Disse ele: *Trabalhar os três níveis é importante para leitura mais significativa em sala de aula, nós percebemos hoje o quanto a gente não atinge o nível mais profundo, é muito intuitivamente que chegamos aos resultados passando pelo nível narrativo e chegando num mais profundo. Quando você instiga os alunos eles conseguem organizar as coisas, mas entre nós professores falta esse tipo de recurso, então agora, certamente com isso a gente pode melhorar essa leitura.**

O Professor 3 acha que essa proposta precisa ser casada com a disciplina de artes, justamente para ter mais segurança e ele não precisar se responsabilizar pela imagem (digo leitura). Diz isso porque para ele o problema seria a teoria, mas percebeu que os professores de arte podem saber ou não tudo isso. A observação deste professor mostra a urgência com que a disciplina de Arte necessita ser revista, ou melhor, abordada na escola.

O que o Professor 2 revela é aquilo que já tocamos neste trabalho anteriormente. Diz ele: *Sabe o que é nós da área de Língua Portuguesa trabalhamos com os elementos lingüísticos e os extralingüísticos, mas estamos dentro de uma cultura que lemos muito bem um texto verbal, “se for bem claro” (Professor 3), agora quando se refere à imagem a gente fica receoso, o que eu posso ler, onde eu tenho que chegar, será que tenho que chegar no sentido mais profundo, quer dizer da imagem a gente não tem nenhuma teoria.*

O depoimento desse professor remete-me ao pensamento de Martins (1993), que lamenta o fato de professores de Língua Portuguesa resistirem à leitura de imagens em sala de aula. A autora lembra-nos que inúmeras vezes nosso olhar atravessa as imagens sem percebê-las, entretanto é necessário tornar-se dono da própria leitura. Para ela, “o processo de atribuição de sentido se efetiva mediante o [...] *estranhamento do óbvio*, ou seja, pela apreensão do avesso das evidências. Para isso, há que se desanuviar os olhos, refrescar a memória” (MARTINS, 1993:102).

Se considerarmos que nunca lemos algo que jamais tenhamos visto ou pensado, mas lemos sob novos prismas, é possível ler com outras lentes e arriscar novos caminhos. Isso nos permitirá observar o que se passa conosco quando lemos algo, o que pensamos e sentimos, que relações fazemos com nosso cotidiano. É necessário refletir sobre esse processo, que pode contribuir em nossa

ação docente de forma significativa, assim como em nossas vidas, de modo a nos tornarmos melhores, mais sensíveis e disponíveis como mediadores de outros olhares.

Martins (1993:103) garante que, quando o professor se dispõe a trabalhar com a relação intersemiótica palavra/imagem, só tem a ganhar, porque seus alunos “convivem desde cedo com expressões pictóricas – penetram o universo das imagens como os poetas o das palavras – e não têm os preconceitos que muitos adultos letrados ainda interpõem à leitura visual”. Tal postura permite encarar a mediação como possibilidade de convivência entre diversas leituras, assim como necessidade de busca constante de novas estratégias, de recursos e aprofundamentos. Certamente, a aproximação entre leitor e leitura será inevitável e tecerá redes repletas de imaginação.

Inicialmente, quando fui fazer a oficina com os professores, pensei que não seria bom limitar uma proposta para eles trabalharem com seus alunos. Entretanto, no decorrer da oficina, concluí que, se não passasse para eles o mesmo roteiro, além de não ter parâmetros, correria o risco de fazerem um trabalho distante daquilo que eu pretendia.

Ao final da oficina, os anseios dos professores confirmaram minha conclusão, pois solicitaram que eu apresentasse uma proposta que contivesse o passo-a-passo, pois assim não correriam riscos de produzir algo inadequado. Dessa maneira, preparei todo o material para eles: imagens (em transparência e em CD), textos relativos à leitura de imagens, à poética de diversos artistas, um glossário com termos relativos à imagem e o roteiro da proposta propriamente dita. Furneci também as reproduções das imagens, o papel Kraft 200gr e o giz de cera que seriam necessários para os alunos trabalharem.

Passados quase trinta dias, entrei em contato com um dos professores e ele me disse que todos estavam muito inseguros para começar o trabalho. Assim, nos encontramos mais uma vez e, além de conversarmos algumas horas, fizemos juntos várias leituras de imagens. Esse tempo foi positivo porque eles puderam pensar sobre as dúvidas e também, pela mudança de professor, todos iniciaram a proposta simultaneamente.

De fato, depois da oficina li o que eles produziram e acreditei que não conseguiriam trabalhar, porque era muito pouco tempo e seus trabalhos mostravam isso, entretanto, achei melhor esperar.

Hoje, estou certa de que me equivoquei quanto ao tempo de oficina com os professores, pois era muita informação e eu não precisava ter corrido tanto, ao contrário, deveria ter feito com menor tempo e maior freqüência.

2 A EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

...a aula é um momento perigosíssimo, no qual muitos jamais suportariam viver. Ela ocorre quando a sedução recíproca entre mestre e discípulo está se desenvolvendo. Não ocorre quando mestre e discípulo não se abrem para uma tal possibilidade. Sendo assim, são raros os momentos em que a aula efetivamente ocorre, pois o cortejamento recíproco entre estudantes e professores, aparentemente uma coisa fácil, raramente ocorre no meio burocratizado. Ela ocorre quando menos esperamos e em lugares inusitados, como... o amor!

Paulo Ghiraldelli Jr.

O material que preparei continha informações suficientes para os professores trabalharem a leitura de imagens com seus alunos. Visando facilitar os exercícios de leitura de imagem utilizei os “Percur-sos Visuais” do MAC¹ - material desenvolvido pela Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Dentre eles selecionei: **Da figuração à abstração, Alfredo Volpi e Modernistas**, pois entendi que esse material de apoio daria condições para os professores desenvolverem as leituras de imagens antes de aplicarem a proposta propriamente dita.

Além do material citado acima, forneci também charges de Glauco e Angeli, pois já havia utilizado tanto em minha pesquisa como na oficina com os professores e sabia que era uma forma clara de mostrar as diferentes manifestações sobre um mesmo assunto.

A proposta desenvolvida pelos professores na sala de aula deu-se na mesma seqüência que eu já havia adotado anteriormente: 1) leitura de uma obra por escrito; 2) criação de uma composição visual a partir da leitura realizada por um colega; 3) leitura da composição visual por escrito, por outro colega. A cada etapa os trabalhos foram trocados de modo que no final havia três leituras sobre o mesmo assunto.

O critério primeiro para a seleção das obras foi arte brasileira da década de setenta para cá, pois a escola trabalha pouco o que é produzido no Brasil em termos de artes visuais e menos ainda o que é mais recente. Tendo em vista a realidade da escola pública (poucos recursos) e o grande número de reproduções

¹ Esse material encontra-se disponível em <<http://www.mac.usp.br/projetos/percursos/index.html>>.

que necessitaria providenciar, pois queria que cada aluno tivesse em mãos uma reprodução, optei por imagens em preto e branco. Outra questão considerada foi a atualidade daquilo que as imagens apresentavam. Assim, adotei de Rubem Grilo: “Malabarismo”, 1984 (fig.26) e “Urbanóides”, 1985 (fig.40); de Edgar Fonseca: “Homem de guarda-chuva – Homenagem a Goeldi”, 1996 (fig.38/44); de Anna Carolina Albernaz: “Sorry, Graham-Bell VI”, 1975 (fig.39/49) e de Sebastião Salgado: “Sem título”, ensaio A luta pela terra, 1983 (fig.33). Vale aqui uma ressalva, pois tanto o trabalho de Edgar Fonseca (fig.38), como o trabalho de Anna Carolina Albernaz (fig.39), não são totalmente preto e branco, entretanto, deliberei por reproduzi-los em preto e branco. Em função disso apresento a seguir a reprodução das imagens na cor original, pois, mais adiante, elas figurarão em preto e branco.



Fig.38



Fig.39

Assim que os professores concluíram o trabalho com seus alunos, fiz uma nova entrevista com eles, pois necessitava saber como haviam avaliado aquela proposta. Para desenvolver toda a proposta os professores utilizaram em média seis horas/aula.

O Professor 1 disse-me que não sabia se havia conseguido abordar com clareza os assuntos necessários para o desenvolvimento do trabalho. Segundo

ele, nem todos os alunos fizeram as leituras por escrito e alguns se limitaram a descrever de forma sucinta o que viram. Entretanto, esse professor viu dados muito positivos nas informações que preparei, pois os alunos ficaram muito atentos às leituras de imagem e ele já adotou em suas aulas a leitura de poemas, considerando o percurso gerativo de sentido. Percebeu que seus alunos começaram a pensar, ou melhor, descobriram que existem outros caminhos para elaborarem suas idéias: ler a ponto de encontrar, em um texto verbal ou não-verbal, uma oposição semântica mínima. Sua conclusão é que essa experiência valeu por ter estimulado o olhar, não só dos alunos, mas o seu também. Ele me disse que levou a experiência de leitura para os alunos do Ensino Médio de outra escola em que ministra aulas e tem obtido bons resultados.

O Professor 1 lembrou também que a maturidade é outro fator que não pode ser desconsiderado, principalmente pelo fato de os alunos nunca terem passado por essa experiência.

Embora o receio do Professor 1, selecionei dois blocos de trabalhos que apresentam a ação de seis alunos. Curiosamente, o resultado do trabalho com a obra “Urbanóides” de Rubem Grilo (fig.40) foi mais significativo. Provavelmente, essa gravura traga um desenho muito próximo do que estão acostumados a ver nos filmes e nos videogames, daí a maior intimidade com essa imagem.

1ª Etapa: Na figura eu vejo três homens em destaque e duas sombras ao fundo, vejo carro que pelo escapamento solta um certo tipo de fumaça como uma poluição. Vejo uma ponte que está torta talvez pelo fato de passar muitos carros sobre ela. Vejo prédios e no meio da figura vejo umas bolhas que na minha opinião seria sinais de poluição. Também há um homem fumando outro tomando succ. Percebo também que todos estão bem vestidos e arrumados no cabelo. Há duas sombras atrás que eu acho que querem retratar outras pessoas misteriosas. Esse cenário é um tipo de cidade urbanizada e quer retratar um cenário poluído com a urbanização, quer dizer que com o mundo se urbanizando a poluição está piorando e as pessoas estão se urbanizando junto com as cidades e não estão percebendo o mal à natureza².

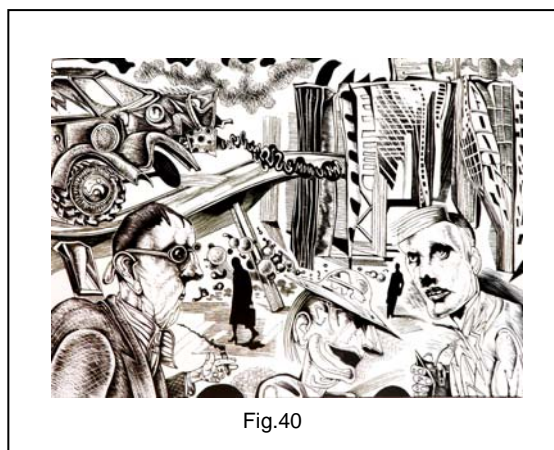


Fig.40

A composição a seguir é fruto da leitura desse texto – a 2ª etapa.

² Visando mostrar as características dos alunos pesquisados, os textos produzidos por eles serão digitados conforme foram grafados.

A organização espacial e a preocupação em traduzir as proporções entre as edificações, os veículos e as pessoas, enfim, tudo o que foi mencionado no texto anterior demonstram um cuidado com a leitura.

O próximo texto (3ª etapa) teve origem na figura 41.



Fig.41

3ª Etapa: Cidade de Deus

É uma favela tem prédios, carros, tem indústrias poluindo. Tem pessoas fumando, muitas cores, tridimensionalidade.

Os carros estão poluindo, as pessoas fumando. Esse desenho se trata de poluição, pois tudo do desenho colabora com poluição e também acho que esse desenho trata da destruição da natureza, porque os prédios estão sobre as árvores.

A referência ao que é visto na televisão – Cidade de Deus –, bem como os rótulos a tudo o que é negativo estão presentes neste texto. Fica claro também que o aluno desconhece o significado de “favela”, uma vez que a imagem não mostra isso; nas favelas não há prédios, nem indústrias e, menos ainda, avenidas largas. Embora a economia nas palavras, seu autor captou parte do que a imagem mostra, pois a sensação de muita fumaça prevaleceu sobre todo o resto. Mesmo assim, tanto a composição como este texto guardam traços da imagem que originou este percurso (fig.40).

Outro trabalho da 8ª série que considerei relevante é o que apresento a seguir, também a partir de “Urbanóides” (fig.40).

1ª Etapa: Cidade Louca

Nesta gravura eu vejo carro pegando fogo, ou seja, soltando fogo, ruas tortas caindo, prédio encostado na rua, poste segurando as ruas da cidade, homens de preto passeando ou indo trabalhar e três homens com cara de doído. O ar parece ser poluído, por causa da fumaça no céu.

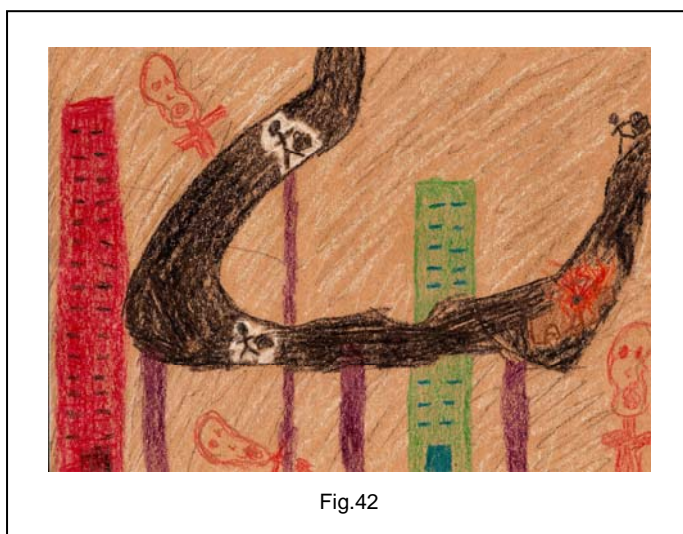


Fig.42

figuras humanas “passeando ou indo trabalhar”, diferente dos “três homens com cara de doido”.

3ª Etapa: *Desespero na cidade*

Neste desenho eu vejo três pessoas que parecem querer estar em primeiro plano, elas estão com uma expressão de desespero. Vejo também mais três pessoas carregando uma mala cada uma, talvez sejam empresários indo ou voltando do trabalho. Tem um carro que parece estar pegando fogo em uma ponte.

Essa tela tem tom de obscuridade, desespero e tristeza. É um quadro bem expressivo que mostra as piores partes de uma cidade que podem ser mendigos (as três primeiras pessoas citadas), acidente (o carro pegando fogo) e três pessoas trabalhando todo tempo.

Eu achei bem interessante essa pintura pelas emoções que ela apresenta, isso a deixou bem expressiva.

Os diferentes graus de maturidade, que o Professor 1 citou, podem ser observados nos trabalhos da 8ª série, especialmente neste último texto. O aluno praticamente nos conta o percurso do seu olhar, convidando a mergulhar no seu universo. Vemos aqui um olhar mais atento e o que caracteriza a leitura que temos insistido neste trabalho – as experiências individuais a dirigirem nossos interesses no diálogo com os textos verbais ou não-verbais.

O Professor 2, mesmo acreditando que ler imagens era para a área de artes, apresentou observações sobre o desenvolvimento da proposta que considero relevantes. Perguntado sobre possíveis dificuldades no desenvolvimento da proposta, ele disse o seguinte: *Um pouco com a parte mais conceitual no que diz respeito às artes, não tanto nos níveis de leitura, mas isso voltado para a compreensão da imagem, aí sim seria mais fácil.* O professor acredita que se dominasse mais a leitura de imagem teria obtido melhores resultados.

Em relação ao trabalho realizado com os alunos ele informou: *Os alunos têm dificuldades bem significativas em interpretar imagens, então quando*

2ª Etapa: É curioso como a leitura pode estimular o fazer criativo, que por sua vez leva o indivíduo a atribuir sentido às palavras mais simples. Embora haja uma tradução quase literal nessa conversão de formas, o produtor faz escolhas significativas em relação à cor, criando espaços para as representações das

*você leva um pouco mais de algumas teorias de como interpretar imagens eles passam a olhar imagens de forma diferente. Acho que isso aconteceu, não foi de uma forma tão desejada, **se fosse um professor de arte**, a leitura seria mais profunda, mas mesmo assim, quando eles fizeram a primeira interpretação e a última que eles deveriam interpretar, acho que já começaram a prestar atenção naquilo que antes não olhavam.*

O pensamento de Martins (1993:97), já citado neste trabalho, é ilustrado pelas palavras acima do Professor 2, “por considerar que não é de sua competência, perde oportunidade de se manifestar e se informar, de confrontar idéias, sensações, sentimentos”.

Perguntei ao Professor 2 se havia algum aspecto do material utilizado para desenvolver minha proposta que seria útil em suas aulas e ele disse: *Então eu gosto muito de trabalhar com imagens, bastante! E pra mim foi alguma coisa que trouxe mais leitura de como compreender uma imagem de forma mais profunda, é uma coisa que eu também não olhava, não prestava atenção, é uma coisa da área das artes que a gente começa olhar de forma diferente.*

A fala do Professor 2 é o que Vergara (1996:5) espera que se façamos pela arte, uma vez que

[...] a potência para a arte está na esfera da experiência do olhar que é acima de tudo a experiência da consciência ativa. A arte é a materialização de uma consciência ativa (do artista) que se faz multiplicada em cada tempo / experiência no sujeito que se abre para esta experiência

Os depoimentos do Professor 2 levaram-me a questioná-lo sobre até que ponto os aspectos apontados por ele poderiam contribuir para a compreensão de textos em geral. Creio que é preciso considerar suas palavras: *Os alunos precisam desse conhecimento, mais de teoria que a arte deveria estar fazendo. Na minha opinião é um campo que, se a arte fizer vai ajudá-los a compreender melhor todos os tipos de texto, porque quando a gente leva uma charge para a sala de aula, a dificuldade dos alunos está em compreender os aspectos da imagem, na composição visual, porque o texto é fácil, agora o campo visual que pode trazer mais significados de leitura, a arte deveria fazer essa parte.*

Curiosamente, por mais que o Professor 2 diga que conheceu novos conteúdos e mudou seu modo de olhar, ainda assim ele transfere a responsabilidade para as aulas de artes. É claro que a área de artes precisa fazer bem a sua parte, e se isso acontecesse, com certeza teríamos alunos mais críticos, mais atentos a convites ao olhar, entretanto, vivemos em uma realidade em que há uma interação constante entre o verbal e o visual, seja no dia-a-dia, seja nas produções estéticas. Desse modo é necessário ao professor voltar seu olhar para experiências significativas e perceber que os limites entre as linguagens são cada vez mais tênues.

Considerando o que pude observar sobre as impressões do Professor 2, acredito que a sensação de limite apontada por ele se refletiu na sala de aula, pois foram poucos os trabalhos que obtiveram êxito.

Em relação às imagens adotadas para a realização da proposta, fica evidente maior diálogo com as figuras 33, 38 e 39, todas com predominância de massas e não linhas, sugerindo mais matéria. Posso dizer que a obra mais envolvente para os alunos do Ensino Médio foi a que os fez pensar em algo muito próximo a eles: a violência - "Sorry, Graham-Bell VI" (fig.39/49) de Anna Carolina Albernaz.

São interessantes algumas deduções feitas pelos alunos sobre o que estão lendo na imagem, eles nos revelam como pensam. Sobre o trabalho de Sebastião Salgado (fig.33), o texto a seguir mostra aonde a obra levou o aluno.

1ª Etapa: Contém três pés extremamente cansados, calesados, sendo 2 deles esquerdos e um deles direito e ambos de chinelo de dedo, podemos dizer que são pés de pessoas velhas em que trabalharam muito durante sua vida, lutaram pelo sustento deles muitas das vezes descalço, os pés estão também machucados caracterizando um pés humildes que não tem nem sapato pois mostra calças até o tornozelo sendo essas sociais

então teriam que estar com sapatos. Mostra também calçadas de paralelepípedo caracterizando que estão no interior de algum Estado onde ocorre um grande uso da agricultura e estes pés mostram que eles trabalham na terra de algum fazendeiro. Mostra também a posição pois dois deles são esquerdos e um direito, podendo mostrar uma certa discórdia entre eles. Uma imagem de uma classe baixa se opõe ao governo ou ao dono da terra, sendo essa imagem de gente cansada em um ambiente pesado.

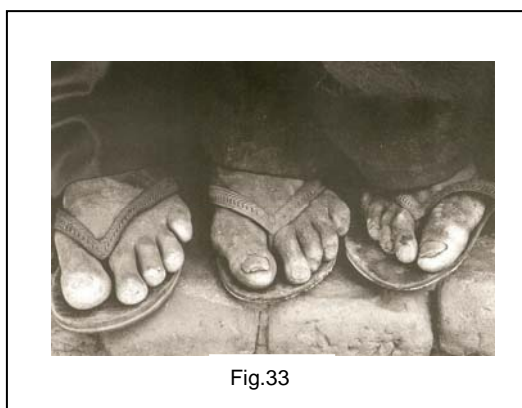


Fig.33

A idéia de oposição apontada no texto, aqui no desenho (2ª etapa) é literal, pois

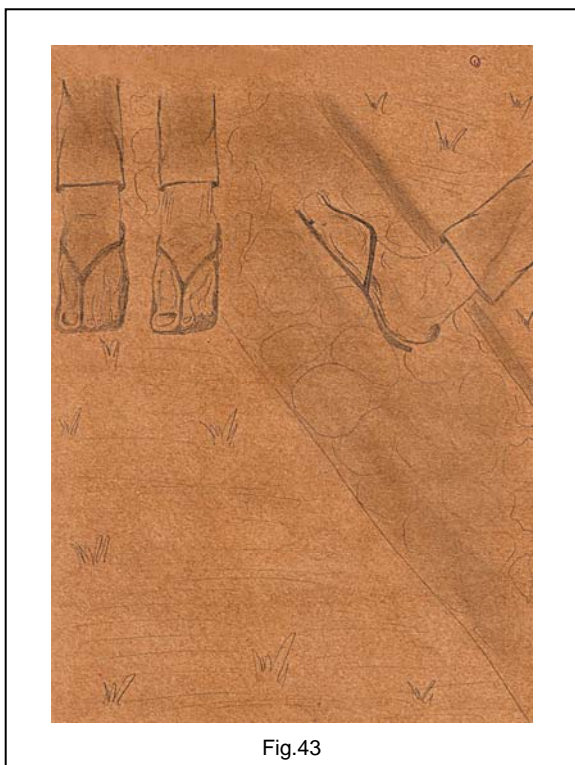


Fig.43

Os dois pés esquerdos se mostram estáticos enquanto o direito age, uma vez que a própria diagonal sugere o movimento e, nesse caso, ascendente. A subida como algo mais difícil para o corpo, como luta, cujo objetivo é vencer.

3ª Etapa: Descrição e interpretação

A imagem mostra a figura de um pé (direito) sobre um chão de pedras, mais dois (2) pés do lado esquerdo em cima, (2 pés esquerdos), e grama.

Estes pés, pés gastos, como de trabalhadores de classe baixa, usando chinelos abertos.

As pedras de fundo me faz vir à cabeça a imagem de algum lugar rústico, não sei por que mas me vem a falta de oportunidade.

A imagem é toda branca e preta, deixando ela mais

expressiva e chocante.

Me vêm idéias de miséria, trabalho duro, oportunidades escassas, vida difícil.

Os pés também parecem ser de pessoas idosas, o que me leva a pensar em pessoas experientes e fortes, por poderem passar por tudo isso de cabeça erguida e com orgulho.

É uma imagem muito bonita.

De fato, tanto a fotografia quanto o desenho fizeram os alunos pensar. Buscar na memória as experiências anteriores, o que estudam nos livros, os noticiários televisivos, os textos que discutem em sala de aula e mesmo a vida de alguém conhecido – é o movimento que a leitura de imagem permite, neste caso,



Fig.44 (38)

uma reflexão sobre as lutas de trabalhadores rurais em busca de sobrevivência.

A leitura a seguir se deu a partir dessa gravura (fig.38/44) de Edgar Fonseca, “Homem de guarda-chuva – Homenagem a Goeldi”, 1996. O texto, apesar de sucinto, aponta alguns aspectos muito pertinentes, não só à própria obra, como também à obra de Goeldi.

1ª Etapa: É uma imagem abstrata, na qual são usadas as cores pretas, brancas e acinzentadas no desenho todo.

Desse desenho pode-se tirar várias figuras, primeiro no centro, um homem com um guarda-chuvas, vento, depois, uma flor, um índio, um rosto melancólico, um gato enfiando a pata na tela, uma feiço. Essas imagens são sobreposições. O tema abrangente da imagem são variados querendo causar dúvidas, medos, se referindo a símbolos mais obscuros, mesmo causando mistério na cabeça do leitor.

Os lugares sombrios, o mistério, são aspectos da obra de Oswaldo Goeldi. Para que se tenha uma idéia sobre isso, apresento duas gravuras desse artista (figuras 45 e 46).

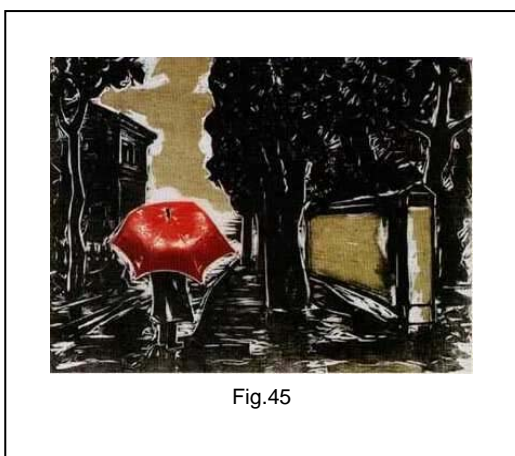


Fig.45

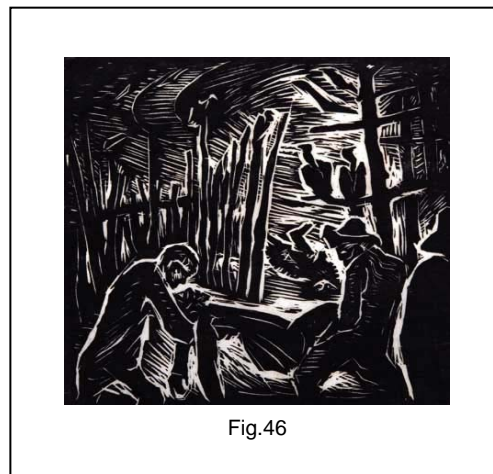


Fig.46

Há outro bloco de trabalhos sobre a mesma obra que mostra o que acontece quando a leitura inicial é basicamente descrição.

1ª Etapa: Já vende umas montanhas, um guarda-chuva todo arrebentado, uma caveira e uma feiço, que pode representar a morte e um buraco de tiro no canto direito. Pode representar um medo da morte, ou algo querendo se defender.

2ª Etapa: Uma leitura de imagem tão direta gerou uma representação literal, sendo que, para mostrar a presença da morte, o aluno desenhou um vulto ou fantasma, aliás, um estereótipo presente nas histórias em quadrinhos. É interessante como os elementos também são descritivos.

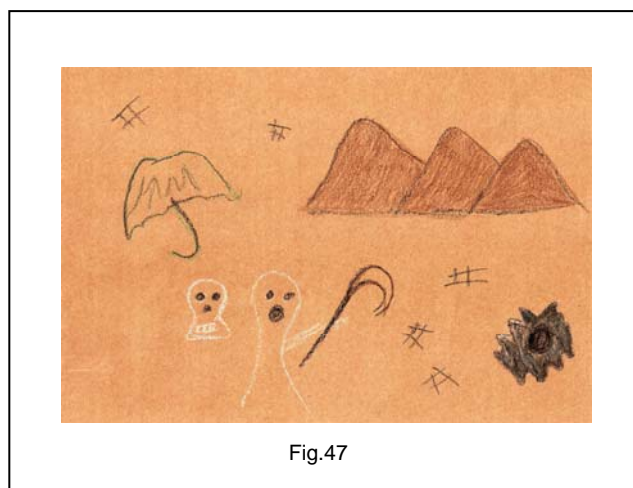
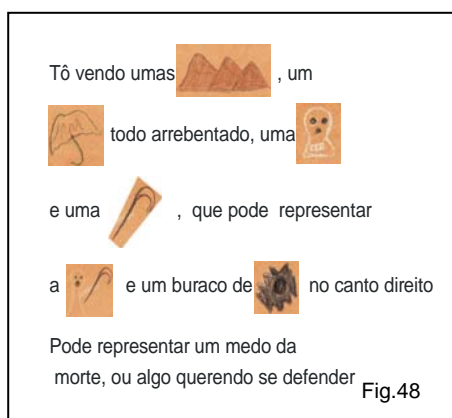


Fig.47

A tradução é tão literal, que unindo as duas etapas é possível construir uma carta enigmática.



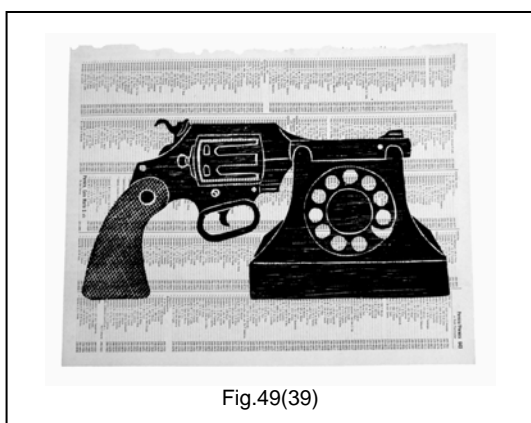
A terceira etapa é ainda mais surpreendente, isto é, tendo em vista que os elementos estão dispersos no campo, o aluno usou seu repertório e a imaginação de forma inusitada.

3ª Etapa: *Na imagem vemos um lugar ao ar livre, onde tem umas montanhas ao fundo, vemos também um senhor com seu cajado e um menino que pode ser seu filho.*

É tem um guarda chuva que está solto ao ar livre sem ninguém o segurando, tem uma mancha preta que parece ser uma ovelha porque esse senhor segurando seu cajado parece que ele está ensinando seu filho a cuidar de ovelhas para pastar na beira das montanhas, onde parece ser um bom lugar para oshar ovelhas.

Na verdade ele criou a hipótese de uma cena diária no campo e, se considerarmos a obra que gerou este bloco (fig.44), esse último texto traz apenas alguns traços materiais. Isso é resultado das estratégias do discurso que, segundo Bertrand, “participam da criação das impressões referenciais. Esse modo de estruturação seqüencial condiciona nossa adesão de leitor. Cada unidade de discurso se apóia na outra: a narrativa se alicerça numa descrição que fixou o quadro da ação, [...], etc.” (2003:162)

Os trabalhos que exponho a seguir tiveram origem na figura (39) 49. Confesso que quando escolhi essa obra pensei na questão atemporal, mas não me preocupei com um fato que é muito comum atualmente – ações criminosas por telefone simulando seqüestros. Esse fato esteve presente em quase todos os trabalhos, cuja elaboração foi bem diversa.



1ª Etapa: *A figura mostra uma arma e um telefone sobre uma folha de uma lista telefônica. A arma ocupa o lugar onde falamos e ouvimos no telefone.*

A idéia que eu captei, é que dependendo da pessoa e da razão que ela usa uma lista telefônica ela pode virar uma arma muito útil. Na lista apresentada pelo autor contém os nomes, endereços e telefones das pessoas, assim como qualquer outra. Mas pelo fato de sobrepor a lista com uma arma no gancho do telefone entende-se que se uma pessoa mau intencionada quiser achar alguma outra para fazer algum mau, basta oshar na lista, onde existem

todas essas informações necessárias para achar essa pessoa.

O curioso é observar a 2ª etapa para percebermos a presença das experiências individuais, isto é, a sucessão de resultados da leitura.



Fig.50

3ª Etapa: A imagem retrata um homem de costas como se fosse um assassino ou um sequestrador. Provavelmente esse homem é um sequestrador. Pois na imagem tem um menino dentro de uma grade, e provavelmente esse homem está querendo entrar em contato com alguém próximo (família) do menino. Em cima do telefone aparenta uma arma. Essa imagem me traz uma ideia de medo, uma ideia de suspense, perigo, angústia, é muito vaga a ideia que pode passar para alguém é muito variada.

Apesar de não ser o alvo desta pesquisa é curioso como o aluno não acentua nenhuma palavra, algo no mínimo preocupante, se considerarmos que está na segunda série do Ensino Médio.

No trabalho a seguir, o aluno demonstra alguma preocupação em explorar o que a imagem oferece.

1ª Etapa: Como já aprendi, procurei observar a figura e percebi que por trás desses 2 objetos tem uma página de lista telefônica, as semelhanças entre o telefone e a arma são os furos, as formas, a cor, o tom, a forma em que estão encaixadas, a semelhança do "tambor da arma (parte que suporta as balas)", com os "números", os furos do telefone, a postura em que estão empregados, os números, os mínimos detalhes...

Arma, uma forma horrível de violência, seguida de arma, o telefone, se acontecer alguma coisa, em algum lugar distante, onde só esteja você e o "agressor", você terá a opção de ligar, com o telefone, obviamente.

Medo, insegurança, raiva, falta de tranquilidade...

É interessante como esse aluno estabeleceu a relação entre o tambor do revólver e o disco do aparelho telefônico, associando as balas aos números que quando acionados também atingem alvos. Há neste trabalho uma potencialidade que com certeza poderia ser mais explorada em outros momentos. A imagem fez pensar.

O último trabalho selecionado dessa turma de 2ª série do Ensino Médio mostra um percurso muito particular, tanto na primeira como na segunda etapa.

1ª Etapa: Uma imagem onde se encontram as figuras de uma arma no gancho de um telefone, na posição horizontal, sobre a imagem de uma folha de uma lista telefônica.

À olhar para a imagem, me vêm a idéia de perigo, como se alguém que quisesse fazer mal à mim tivesse acesso livre à mim, meu endereço e telefone.

Suas cores, todo em branco e preto, chegando à sensação de falta de vida, que reforça a idéia de perigo.

A arma, ligada diretamente ao telefone, uma mensagem direta à alguém.

Quem? Uma lista de indivíduos, como uma "lista negra" uma lista de pessoas que entre elas alguma estaria destinada à algum fato ainda à acontecer.

O mal, estampado na figura da arma, como uma imagem de morte mesmo.

A leitura do aluno dá a entender que a interpretação vem de fora, que as idéias chegam – é a forma como se dá seu processo de leitura, como busca seu repertório para tirar conclusões.

O mesmo se percebe na 2ª etapa, em que o aluno desenha a partir daquilo que mais o impressionou no texto. A arma que foi algo marcante no texto, para este aluno não aparece, entretanto a "lista negra" é a essência do desenho.

3ª Etapa: *Esta imagem tem um fundo branco e mostra um telefone, sobre uma lista com números e nomes de pessoas.*

Podemos falar que essa imagem mostra uma pessoa com extrema raiva de algumas pessoas, pois a lista é negra, por algum ato que essas pessoas podem ter feito contra a pessoa que está ligando e ameaçando essas pessoas, ou seja, aterrorizando os inimigos que lhe causaram algum mal.

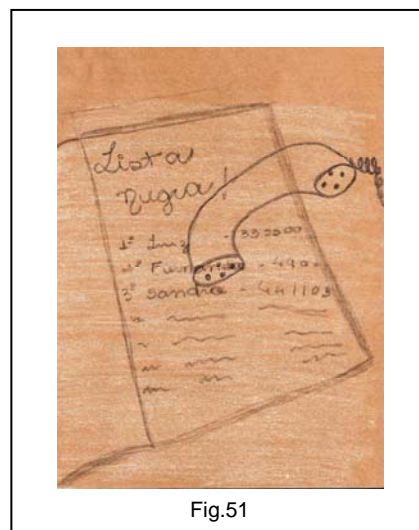


Fig.51

O aluno observou bem a isotopia de ação, pois um fone fora do gancho significa que o aparelho está sendo usado por alguém e suas deduções ocorrem em função de tal ação.

Os trabalhos realizados pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio noturno em geral mostraram certa dificuldade no trato com as palavras. O último parágrafo desse texto acima demonstra isso: "Podemos falar que essa imagem mostra uma pessoa com extrema raiva...". Não há nenhuma pessoa no desenho, na verdade, podemos deduzir que é a ação de uma pessoa. Parece algo de menor importância, mas isso se repetiu em muitos trabalhos. Se a observação fosse mais estimulada, provavelmente, tal questão não se faria presente.

Os trabalhos a seguir foram coordenados pelo Professor 3 com os alunos de uma 3ª série do Ensino Médio. Acredito que esta vai ser mais relevante para a pesquisa, uma vez que teremos parâmetros semelhantes aos alunos que participaram da oficina por mim ministrada.

Segundo o Professor 3, foram dois os problemas iniciais: *Bom, além deles não gostarem de escrever, quando eles olharam a imagem e não sabiam por onde começar, não sabiam como interpretar essas imagens, esse foi um problema e o outro foi a escola não ter recursos necessários pra gente trabalhar.* O Professor 3 disse mais: *Como eles têm preguiça de escrever e não gostam de analisar e a imagem é uma coisa muito nova para eles, apesar de eles verem charges, histórias em quadrinhos, mas pegarem uma imagem e interpretar parece que eles nunca tiveram isso.* Em relação a isso convém esclarecer que o Professor 3 anterior não utilizou os subsídios sobre leitura de imagem que eu havia fornecido, visando preparar minimamente os alunos para posteriormente desenvolver a proposta, significando um complicador, pois quando o novo Professor 3 iniciou o trabalho já encontrou certa resistência por parte dos alunos.

O professor 3 que estava muito interessado em aprofundar o assunto, especialmente porque a leitura de imagem também é uma necessidade para os professores de Língua Portuguesa, procurou encontrar outro caminho para trilhar com os alunos. Assim, o que a princípio era problema, tornou-se coadjuvante: tendo em vista que na sala de aula era difícil ver as imagens, o Professor 3 levou os alunos para a biblioteca e fez uso de todas as imagens que eu havia fornecido. O espaço da biblioteca, por não ter assento para todos, colaborou para a criação de um espaço de mais intimidade entre eles, assim, todos os alunos sentaram no chão com o professor e analisaram diversas imagens.

As palavras do Professor 3 esclarecem: *Depois que analisei com eles as imagens em vídeo e eles passaram a ter mais subsídios pra isso, não reclamaram tanto na hora de escrever aí já tinham uma noção do que escrever, o que observar.* O Professor faz uma comparação de quando o outro professor mostrou o “Navio de emigrantes” para os alunos, pois o comentário geral era: *como vou descrever este navio? Olhavam a coisa como um todo.*

No relato do Professor 3 sobre a leitura de imagens no espaço da biblioteca, há alguns pontos sobre os quais vale refletir: *Diferentemente de produzir o texto, a análise das imagens no vídeo eles gostaram muito, principalmente **os bagunceiros.** O dia em que a gente foi pra biblioteca, sentamos no chão, teve alguns que fizeram questão que todos ficassem quietos para eles entenderem o que estava sendo conversado. Mesmo aquelas **imagens do modernismo que eram***

novas pra eles, e a charge eles adoraram ver e se interessaram bastante pela análise das imagens.

Creio que esse relato leva-nos a pensar na escola, principalmente em relação “aos bagunceiros” que gostaram muito da leitura de imagens. Será que os alunos tidos com tal característica, na verdade são pessoas que têm contato com mais informações do que os que não são bagunceiros? Provavelmente esses alunos devem ter mais acesso aos *games*, cuja linguagem é a imagem em movimento, só as imagens falam e em geral são muito coloridas, as figuras ou são hiper-realistas, ou são mais sintéticas; mas a visualidade é a essência desses jogos. É pelo visual que os jovens entram em conjunção com os *games*, que, geralmente por meio da competição, despertam as mais diversas emoções. Entretanto, a sala de aula raramente apresenta um espaço físico acolhedor ou atraente, e as aulas também seguem o ritmo tradicional, com pouca interatividade entre alunos e professores. O descompasso que se verifica na escola é a soma de todos os problemas já apontados neste trabalho. Não quero fazer nenhuma apologia à aula exibição, não é isso, mas se os professores pudessem usar mais recursos na sala de aula coerentes com o tempo dos alunos, provavelmente, o interesse de todos seria maior.

Outro aspecto que confirma a reclamação dos alunos que participaram de minha oficina em 2005 é o que diz o Professor 3 – **mesmo aquelas imagens do modernismo que eram novas pra eles**. Uma aluna me disse: *adorei ler a imagem, me surpreendi com algumas interpretações, fiquei surpresa comigo e com minhas colegas, achei que é uma coisa simples que precisava de um incentivo, e fiquei meio assim da gente não ter isso no colégio e também no vestibular não ser pedido isso, fiquei revoltada com a carência da escola em geral. Estudamos na melhor escola pública de Londrina e achei um absurdo o quanto são vagas as nossas aulas de artes e de português.* Essa é uma realidade na escola, ou melhor, nas aulas de arte: a ausência de imagens, quando o Modernismo é um dos movimentos mais estudados, em especial na 3ª série do Ensino Médio.

Perguntei a esse professor se a origem do problema com a produção textual dos alunos não reside em propostas mecânicas, como solicitar ao aluno que discorra sobre um determinado tema. O professor relatou a seguinte experiência: *semana passada eu pedi a eles uma produção de texto sobre o teatro na escola porque isso é um projeto que eles têm que desenvolver. Então nós tínhamos lido um texto sobre a função pedagógica do teatro, lido um texto sobre o teatro moderno, visto alguns dramaturgos. Então, embasamento eles tinham pra*

escrever e todos escreveram bastante, mas com muitos erros, então deixei bilhete pra todos onde tinha que melhorar. Os erros deles são assustadores. É de longo tempo que percebo que quando você dá um tema e não trabalha isso antes com eles, não conseguem escrever, porque falta leitura e se você não embasar e mais a falta do hábito de escrever vira isso.

Diante disso, ao final da entrevista com o Professor 3, perguntei a ele se a minha proposta poderia contribuir de alguma forma na melhora da produção textual dos alunos e ele disse o seguinte: *Eu acho que pode ajudar bastante, até porque os alunos gostaram, mas não deixaram de questionar porque era importante isso? Se preocuparam em saber se cai no vestibular, mas acredito que pode contribuir, até porque eu adorei fazer esse trabalho. A única coisa que a gente precisa, se for trabalhar com esse projeto no colégio, é de recurso, porque você preparar uma aula e chegar lá e não ter vídeo, ou retroprojetor que funciona, aí fica difícil.*

Ao observar os trabalhos produzidos sob a orientação desse professor, poderemos verificar o motivo de satisfação com a proposta. Devo esclarecer que selecionei as melhores produções, entretanto, havia muitos outros que poderiam figurar nesta.

Nessa turma, diferentemente das outras, houve bons trabalhos com todas as obras, mas as que melhores frutos renderam foram: “Malabarismo” (fig.26), “Urbanóides” (fig.40) e “Sorry, Graham-Bell VI” (fig.39/49).

Os trabalhos a seguir, realizados na primeira etapa, mostram como a obra (fig.44) fez os alunos refletirem.

1ª Etapa: O local parece ser uma rua escura e deserta onde provavelmente está chovendo devido ao uso do guarda-chuva. No lugar está presente duas pessoas que seus rostos estão deformados e é possível visualizar uma sombra de um braço também deformado. Essas pessoas estão andando a noite pela rua deserta e escura e estão com medo de que possa encontrar pela frente porque seus olhos não enxergam os prováveis perigos.

Ou ainda uma segunda interpretação é que a pessoa que se encontra mais atrás está assustada com a figura humana que anda na escuridão.

Essa representação da imagem em preto e branco, nos dá a impressão de suspense, terror, uma sensação de umidade, tristeza, melancolia, eu seja, tudo o oposto que a luz nos proporciona que é clareza no sentido de discernimento, alegria, leveza, calor.



Fig.44 (38)

O artista quis representar a imagem dessa forma, sem traços delineados, sem a claridade, talvez para nos despertar e ver como nossos olhos reagem sobre o prisma da ausência de luz e as formas um pouco distorcidas e o quanto a visão influencia nossos sentimentos.

Cabe aqui uma reflexão com Panichi e Contani (2003), que vêem o processo de produção textual a partir de imagens como algo positivo, pois para isso é preciso criar estratégias para abordar a realidade daquilo que observamos e conseguir traduzir no texto a emoção que esse ato gerou. “As relações com o mundo dos objetos equivale à noção de mundo interior em constante interação” (2003:29).

Toda produção plástica é resultado de uma elaboração única, particular, seja quem for o autor da obra. O trabalho produzido nesta 2ª etapa é um exemplo claro do que Martins, Picosque e Guerra (1998), pensam sobre o processo de criação.



Fig.52

A recepção que você faz do mundo através de seus sentidos, percepção imaginação, intuição, intelecto não é passiva: você não é um mero receptáculo de informações, influências, conhecimentos, etc. Na verdade, você seleciona o que toca você. Por isso, faz um recorte da realidade, através de seu modo de ver o mundo, de seu jeito de viver a vida e de emocionar-se ou não frente aos fatos, de pensar sobre eles; de chorar, rir, amar, sofrer, agir, interpretar, expressar. Dessa forma, o resultado de qualquer produção artística que você faça terá, inevitavelmente, a sua marca, a de sua história, da sua ótica, fruto do ser único que você é (PICOSQUE; GUERRA 1998:80).

Observando a composição produzida pelo aluno nos lembramos da “Chuva” de Goeldi (fig.45). Não foi possível saber se ele já havia tido contato com a

obra do artista, entretanto, parece que o guarda-chuva para ambos é algo importante, é sinônimo de proteção, sinalização; é algo que vibra mais que todo o resto. Se voltarmos ao texto produzido na 1ª etapa, veremos que o termo guarda-chuva aparece um única vez no início do texto e para seu autor o que mais impressionou foi a escuridão. Na leitura que o aluno fez da obra é muito clara a oposição semântica escuridão e claridade, inclusive ele justifica seu raciocínio e suas sensações.

3ª Etapa: Na imagem podemos observar uma rua, em meio a um temporal. É visível uma árvore solitária, num canto da imagem. Uma nuvem negra paira sobre este local, fertilizando a alusão à um temporal e contribuindo para deixar o ambiente mais escuro. Muitos postes iluminavam fracamente a rua porém a chuva forte parece enfraquecer essa luz. Na calçada vemos um rosto negro segurando um guarda chuva vermelho.

O contraste de cores é evidente, e os tons fortes são predominantes, dando uma impressão de um clima pesado.

Esse texto revela que a imaginação suplantou o olhar, pois por mais que a composição tente sugerir a ausência de luz, isso não se verifica, pois há poucas massas, apenas na figura humana e no guarda-chuva, o mais é linha tratada de forma muito leve.

No trabalho a seguir observamos uma experiência singular de leitura.

1ª Etapa: Odisséia azul

Estamos em um tempo em que o caos não é mais caótico, é apenas um reflexo de nossa confusão e contradição com o qual já estamos acostumados.

A primeira impressão que tive quanto a essa imagem é de que ela é atual, que representa ira, agressividade, escuridão, destruição e fúria. Os riscos representam movimento; há um rosto no fundo da imagem, talvez alguém que julgue o que está acontecendo e que tenha culpa em tudo isso.

Observando a figura de quatro perspectivas diferentes é possível descobrir quatro problemas que envolveram nossa sociedade: diferenças sociais (o claro e o escuro), catástrofes ecológicas, a guerra e, por fim, uma contraposição entre o caos e o homem refletindo sobre isso, existem três marcas de dedos simbolizando o que nós tocamos e destruimos.

Por ser uma figura extremamente abstrata é preciso interpretá-la muito mais profundamente o que me torna suscetível a expor uma ideia influenciada pelo meio em que vivo, por meus dilemas pessoais e os que enxergo além de mim. Sendo assim só o que consigo ver nessa imagem é devastação, da natureza, da moralidade, da vida em geral. Um quadro que expõe o que está acontecendo com o mundo e seu devastador no centro de tudo isso. Os quatro cantos do mundo se diluindo e a agressividade dessa imagem vem tanto do homem como do nosso planeta azul em resposta, uma verdadeira odisséia.

Nas palavras desse aluno vejo concretizadas as ideias de Dewey (1980). Este acredita que para perceber uma obra é necessário que o observador crie a sua experiência que se constitui de conexões semelhantes às do criador da obra. O autor refere-se a semelhanças não no sentido literal, mas no sentido da leitura, pois é necessário unir partes para construir a significação, assim como o criador da obra que conscientemente organizou suas experiências. Pois segundo

Dewey (1980:103), “sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte”.

O jogo da leitura é o que se mostra entre esses dois trabalhos: o texto e a conversão para o não-verbal. O aluno que produziu o trabalho da 2ª etapa é tocado pela força das palavras e se vê obrigado a descrever, de forma literal, o que leu nas palavras do colega.

Vigotsky (1991) garante que a palavra e o pensamento se relacionam de forma biunívoca, de tal modo que o pensamento procura a palavra e vice-versa. Com as formas não é diferente, cada pensamento se relaciona a uma forma, a uma experiência a fim de encontrar soluções.

Os acontecimentos na política tocam os jovens de forma intensa; desafiados a pensar eles revelam potencialidades que a escola não poderia desconsiderar. A obra de Rubem Grilo ecoou nos pensamentos desses alunos.

A seguir apresento três textos relacionados à mesma imagem e suprimirei a 2ª e a 3ª etapas, pois considero que não foram significativas.

1ª Etapa: É um ambiente circense com pinos de malabares que se misturam a moedas, animais; dois palhaços com forte expressão de esforço.

Um dos palhaços que joga os objetos com uma mão, os toma com a outra, antes mesmo que o outro palhaço, com semblante de esforço, possa apanhá-los com a cartola.

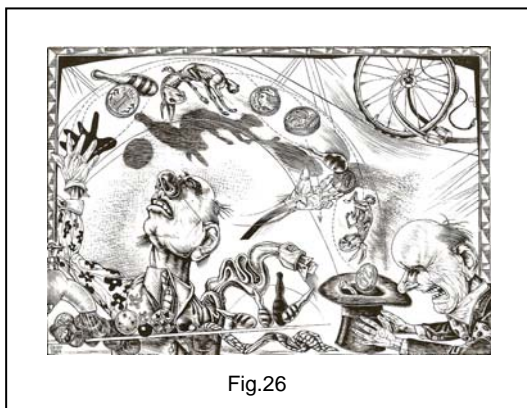


Fig.26

Isso passa a impressão de que a mesma pessoa que dá, aparentemente, ao outro, é a que também tira.

A moeda representada - moeda nacional -, os animais, passam a impressão de algo relacionado com o governo e o povo, a população. Esse contraponto entre um ambiente circense, que proporciona alegria, e a expressão de descontentamento dos palhaços, passam uma idéia de que, o Estado, enquanto órgão que deveria “dar” ao povo, simula o “lançamento de objetos” (no caso, dinheiro, alimento...), porém os “toma” antes mesmo que, com considerável esforço, o povo possa “pegar” na cartola e que é de direito.

1ª Etapa: Malabarismo

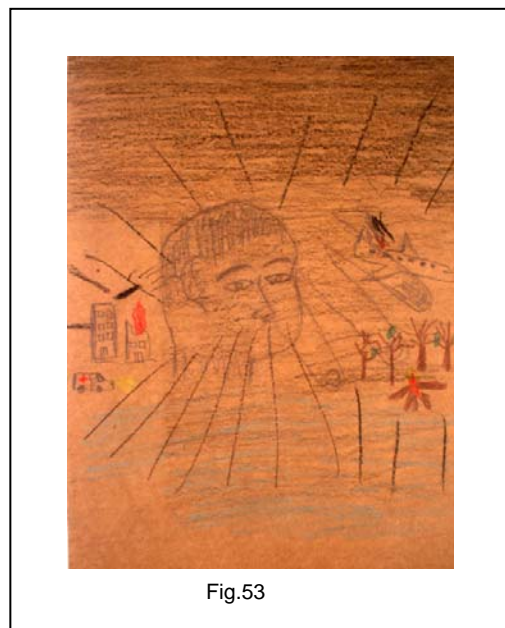


Fig.53

Podemos observar nesta gravura, o cenário de um circo, onde aparece elementos como animais, moedas, monociclo, duas pessoas fantasiadas não por completo, torneira, sombras, corda bamba, cartas na manga.

O que posso perceber, é que essa gravura representa o cenário Político, onde se encontra em crise a economia e a situação da seca no nordeste brasileiro, melhor dizendo, não só a seca, mas sim a fome e a miséria do povo.

Me arrisco a dizer que o malabarista representa um governante sério, que se desdobra para manter o país, porém com muita dificuldade, pois utilizará de todos os truques e as possíveis cartas na manga.

Enquanto isso, existem outros governantes corruptos que aproveitam-se da situação para fazer uma savagem de dinheiro e lucrar com esse "malabarismo político".

Nessa história, o Brasil continua na corda bamba, os políticos fazendo malabarismo para concertar ou ocultar os problemas sociais e econômicos, e o povo é feito de palhaço.

1ª Etapa: A imagem mostra uma torneira, onde moedas saem como se fosse água, um homem com um braço de serpente comendo cartas de baralho, e o outro braço fazendo um malabarismo com moedas, pinos, um animal semelhante a um coelho morto com seus ossos a vista, indo em direção a um chapéu de outro homem, que se iguala a um mágico.

Em cima do suposto mágico, tem uma bicicleta em um trapézio, ou simplesmente em uma corda. A figura parece um circo de ferreres, uma imagem que traz um sentimento de putrefação, ou de nostalgia, gerada pela relação do dinheiro, essa manipulação de poder, influenciada pelo acúmulo de capital, de serpentes e mágicos, da distorção do ser humano, representada pelos restos das pessoas envolvidas e cada vez mais virando uma palhaçada, quando comparada a política.

Considerando a obra de Rubem Grilo e os dois textos acima, vemos aquilo que Pareyson (1993) chama de execução e interpretação. Para este autor, a leitura da obra de arte é execução e interpretação pelo fato de que para interpretar uma obra é necessário executá-la naquilo que ela apresenta, isto é, dar vida à obra, desvelá-la. Assim, "reconhecer que a execução é interpretação quer dizer dar-se conta de que ela contém *simultaneamente* a identidade imutável da obra e a sempre diversa personalidade do intérprete que a executa" (PAREYSON, 1993:216).

A obra "Malabarismo" é extremamente atual uma vez que é denúncia daquilo que temos presenciado cotidianamente: a manipulação que os poderosos promovem em benefício próprio.

A seguir apresento um bloco completo contendo as três etapas da proposta, pois todas as leituras foram significativas.

1ª Etapa: Podemos perceber na charge "Malabarismo", de Rubem Grilo, uma chamada de atenção para o malabarista causada por um círculo, formado pelos objetos usados no malabarismo que o cerca. Ao lado direito do círculo nota-se um mágico com uma cartola, que gera os objetos usados pelo malabarista. Dentre esses objetos nota-se várias moedas de baixo valor, dois coelhos com a aparência magra, uma garrafa. À esquerda do círculo há uma torneira que também dá ao malabarista outros objetos, bolas e moedas que o deixam cada vez mais confuso e torna ainda mais difícil a manutenção do equilíbrio dos objetos.

A charge mostra o quanto o trabalhador assalariado precisa controlar o seu baixo salário para que este satisfaça suas necessidades. Por outro lado, mostra certo prazer, certa diversão dos poderosos em relação a esse trabalhador. O círculo representa o ciclo da riqueza que sai do explorador em forma de salário do trabalhador, porém, volta ao mesmo explorador através do lucro que este tem quando o trabalhador consome.

O par de oposições pode ser: *explorador x explorado, proletariado x burgueses, chefe x empregado, ou seja, típicos do capitalismo. Enfim, podemos notar na charge uma crítica ao sistema vigente, o capitalismo.*



Fig.54

Novamente observamos a seleção de traços que interessaram ao aluno: os objetos que escapam das mãos do malabarista.

3ª Etapa: *Na imagem a autora representou um circo com a tenda, o palhaço, o mágico tirando um coelho de uma cartola, o ambiente parece alegre, com festa, mas tem uma coisa que chama atenção, existe no meio, uma torneira pingando.*

pingando.

Analisando mais profundamente, essa torneira está meio escondida, e envolta a um meio de coisas que tentam escondê-la; partindo desse pensamento, podemos perceber que há algo na torneira que tenta se mostrar mas é sobrepujado por outras coisas. Se percebermos a torneira está pingando, o que mostra o desperdício; aí sim podemos entender; a nossa vida é cheia de distrações e alegria, tristeza, coisas que nos desviam do verdadeiro problema, não só dos desperdícios mas também violência, entre outras coisas.

Ou seja, o que eu interpretei na imagem foi uma tentativa de reconstituir na pintura, a política do “pão e circo”.

Percebo que em muitos textos os alunos confundem o “mostrar” com o “sugerir”. Eles imergiram na imagem de tal modo, que o diálogo estabelecido foi mais próximo do que imaginamos, a ponto de haver a troca entre o imaginado e o expresso na obra.

A obra de Anna Carolina Albernaz “Sorry, Graham-Bell VI” foi um detonador de desabafos, de modo que a maioria não falou da imagem, mas tirou conclusões. Assim, se por um lado uma parte da leitura de imagem não foi contemplada, por outro lado a imagem cumpriu sua função: fazer pensar.

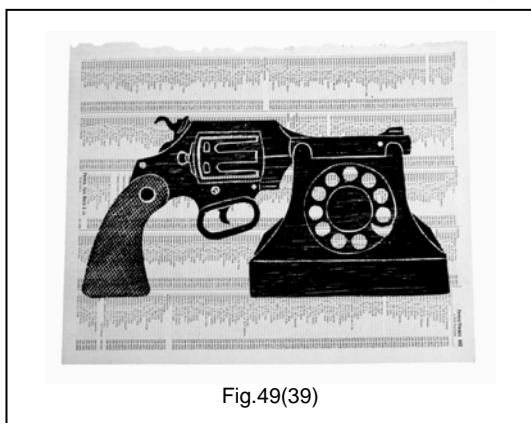


Fig.49(39)

Dos trabalhos relativos a esta imagem (fig.49) apresento agora um bloco em que na 1ª etapa ocorreu o que acabei de citar acima.

1ª Etapa: *No mundo em que vivemos estamos sujeitos a qualquer tipo de violência seja ela praticada contra nós ou por nós.*

Nos dias de hoje é muito comum ouvirmos falar que fulano foi assaltado, que ciclano levou um tiro, isto é algo que está todos os

dias nas manchetes de jornais e na TV.

Uma nova prática de violência que vem acontecendo é na qual bandidos ligam em nossas casas dizendo que algum de nossos familiares foi sequestrado e que para libertá-lo é preciso comprar certos cartões de telefones pré-pagos.

Isto na verdade é um grande golpe esse utilizam o nosso nervosismo para poder roubar nosso dinheiro.

Por isso devemos estar sempre atentos e preparados para o que pode acontecer, pois em nosso país esse tipo de coisa só acontece porque não há uma punição rígida a esses bandidos; sendo assim esses ficam nas ruas atarmentando o nosso sussego.

Curiosamente nessa composição (fig.55), há elementos do texto anterior – telefone, arma e sugestão de violência – mas há apenas alusão ao assunto, à violência. Entretanto, o texto faz uma breve descrição sobre o que está na composição e segue por outro caminho

3ª Etapa: A imagem traz uma pessoa chorando, ao ver um noticiário que trata da marginalidade, onde uma menina empunha uma arma. A janela mostra um caminho de sol, muito verde e nuvens. O telefone tem o formato de uma arma. O resto do espaço não está preenchido. A conjunção dos elementos desta figura se relacionam com a violência crescente e presente em nossas vidas, como o noticiário da TV e a pessoa triste e derramando algumas lágrimas porém, o fato do telefone ser uma arma, pode ser entendido como nossa arma contra a criminalidade, pois através do telefone, podemos denunciar a violência que assola o mundo, e é lutando em nossas casas, não ficando calado, é que podemos transformar essa condição, ou seja, podemos ver além da janela, e enxergar um dia de paz, um mundo de paz, se cada indivíduo, fizer a sua transformação interior, e assegurar também a vida das futuras gerações.

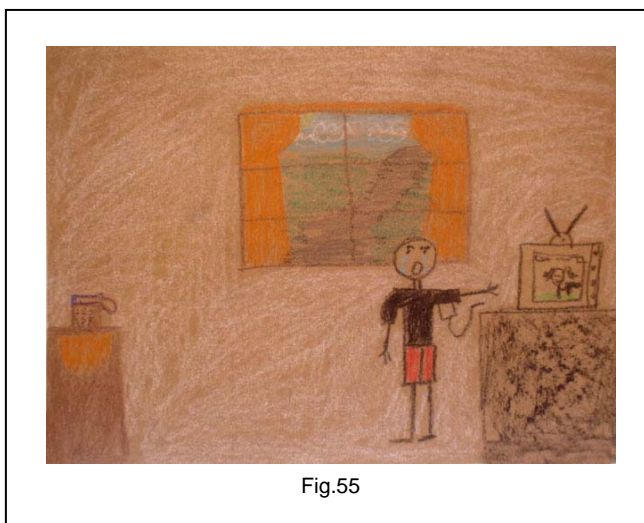


Fig.55

Vejo confirmadas as palavras de Ludke (1992) sobre a necessidade de considerar que nossos alunos não são abstrações e quando adentram a sala de aula trazem consigo um retalho da cultura na qual estão inseridos. Nos textos apresentados acima, é possível verificar não só as experiências dos alunos, mas a presença da família, a influência da televisão e da escola, bem como maior ou menor acesso aos bens culturais.

A figura 55 teve origem em um texto que se referia apenas à arma no lugar do fone do aparelho telefônico e que este aparelho é veículo de notícias que podem matar. O autor apontava como oposição semântica mínima alegria x tristeza.

Essa composição (fig.56) é quase uma cópia da figura 48, a diferença é que a arma está em ação. E em função desse desenho, o texto baseado nele conclui que a *contradição* é que o telefone é utilizado em diversas ocasiões, em benefício das pessoas, está se tornando um instrumento do crime.

Tendo em vista a semelhança nos textos, opto por mostrar mais duas composições que considero versões distintas sobre o mesmo assunto.

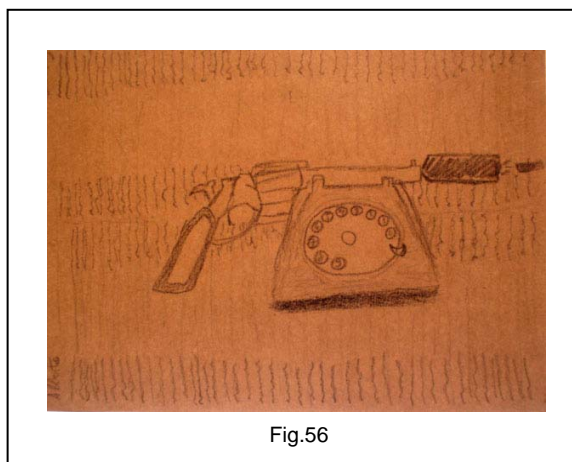


Fig.56

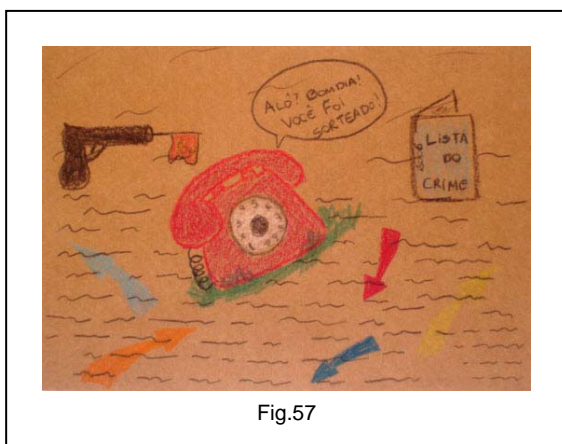


Fig.57



Fig.58

A figura 57 aborda a questão com certa dose de humor e lança mão de recursos das histórias em quadrinhos. Apesar das palavras, as cores e os elementos presentes não simulam violência.

Ao observarmos a figura 58 percebemos elementos que fazem parte do universo da violência e o que pensa o aluno sobre aqueles que perderam a liberdade, pois todos têm configurações semelhantes, lembrando os bonecos teimosos que jamais tombam. As grades que os detém são cifrões e a luz verde que sinaliza a imagem simula um horário no formato digital marcando o primeiro minuto de um novo dia.

O processo criativo se reveste de todos os sentidos, promovendo uma escuta que é ao mesmo tempo interior e exterior; aqui valem todas as experiências pelas quais o indivíduo passa. Segundo Ostrower (1991), aquilo que se encontra em forma de potencialidade, quando submetido a certos estímulos,

transforma-se em expressão pessoal. Muitas vezes, a conversão de formas trilha caminhos de ir e vir de uma linguagem para outra, permitindo que palavras se transformem em formas e vice-versa.

Encerro aqui o relato desta outra etapa da pesquisa, acreditando que a proposta de trabalho desenvolvida na sala de aula pôde contribuir para o desenvolvimento do olhar de forma significativa, tanto dos alunos como dos professores.

O desejo é conseguir propor trabalhos com professores e alunos que contribuam para o desenvolvimento de que Buoro (2002) chama de “olhar leitor” – aquele olhar que perscruta o mundo, que une dados para compreender o todo.

O significado desse trabalho será alvo da análise a seguir.

QUINTA PARTE

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Ítalo Calvino

1 O QUE PASSOU E O QUE HÁ DE VIR

Numa visão de sobrevôo, posso afirmar que foi possível obter resultados relevantes no prazo estipulado pela pesquisa: um semestre letivo. O que era uma dúvida foi esclarecido, pois os professores de Língua Portuguesa aplicaram uma de minhas propostas em suas salas regulares de Ensino Fundamental e Médio e obtiveram resultados bastante satisfatórios. Entretanto, não se descarta a hipótese de que o encaminhamento das oficinas possa orientar outros trabalhos para eventuais perspectivas ainda não abordadas. Com esses dados em mãos é possível começar a pensar em ações mais efetivas no ensino, para que este entre em sintonia com as exigências atuais do mundo da fala e da escrita.

Ter realizado uma pesquisa nos moldes do que foi relatado aqui colocou-me muito próxima dos alunos e meus anseios foram superados, pois a experiência mostrou-me que a imagem realmente faz pensar mais. Porque com as palavras, já nos acostumamos a lidar desde que fomos alfabetizados, uns com maior, outros com menor e outros com nenhuma dificuldade. Mas a imagem sempre desafia mais; primeiro porque ela é imediata, digo, ela se mostra inteira, plena, ao passo que o texto não, pois é preciso ler as palavras, nem sempre o texto é claro e às vezes nos emocionamos com ele. A imagem aciona outras estesias (outras sensibilidades), faz pensar nas palavras, e por esse motivo ela aciona mais elementos dentro de nós, de nossas experiências para que elaboremos as idéias e devolvamos ao mundo.

De fato a experiência com obras de arte mostrou-me como é significativa a concretização de interesses comuns e quão suscetíveis são às mais diversas interpretações. Creio que as palavras de Parsons contemplam os resultados de nossa experiência com as imagens da arte:

... o estudo da arte promove em sua mais alta sofisticação o tipo de entendimento exigido por uma sociedade pluralista, na qual grupos podem coexistir com diferentes histórias, valores e pontos de vista. Isto, creio, estabelece a tarefa do ensino e da pesquisa em arte-educação. De investigar as habilidades e meios pelos quais os estudantes encontram significado em obras de arte, como eles relacionam as obras de arte a vários contextos e considerar múltiplas interpretações delas. De experimentar programas educacionais que irão nutrir essas habilidades e, finalmente, de criar maneiras para avaliá-las. Isto, como vejo, é o desafio contemporâneo do ensino e da pesquisa em arte-educação (PARSONS, 1999: 10).

O fato de capacitarmos os estudantes a penetrarem na essência de uma obra contribuirá para fazer surgir julgamentos, conclusões e ações significativas, não apenas pertinentes à própria pessoa, mas à sociedade também, pois o progresso dos alunos durante as oficinas foi expresso não só por aquilo que produziram, mas também pelas atitudes e o grau de conscientização que apresentaram.

Apesar do desejo de contribuir com a escola, com a formação de professores, é preciso pensar as ações relatadas nesta pesquisa, apontando aquilo que ficou por fazer, ou o que poderia ter sido feito de outra maneira.

Assim, há um aspecto de minha ação pedagógica que poderia ter sido mais elaborado – é o que diz respeito à mediação, ou conforme Vergara, à curadoria educativa. Hoje percebo como poderia ter explorado mais essa ação agrupando obras que possuíssem mais nexos, isto é, cujo eixo norteador fosse mais explícito. Caso isso houvesse ocorrido, poderia ter tirado mais proveito não só das imagens, como também das questões relativas à arte. Percebi que, em alguns momentos, isso não foi tão claro e atribuo essa falta de clareza à minha preocupação em dar conta de uma área em que minha atuação é menos freqüente – a produção de textos. E, além disso, ao fato de ter selecionado imagens que apresentassem alguma afinidade com o cotidiano dos alunos.

Ainda em relação à curadoria educativa, explorei pouco a escultura, a cultura popular e obras contemporâneas, que causassem mais polêmica, que nos obrigassem a dialogar ainda mais; afinal esse é um exercício extremamente benéfico para o desenvolvimento dos alunos. Não que obras desse tipo tenham ficado alijadas do processo, mas, sem dúvida, compareceram timidamente. Espero tornar claro que não há aqui o desejo de justificar o que não foi feito, mas sim, apontar aspectos que, com o distanciamento da pesquisa, ficaram mais evidentes e poderão ser retomados em outro momento.

O contato com alunos do Ensino Médio foi muito significativo para o meu trabalho docente, para a “formadora de professores”, especialmente por eu nunca haver me inserido nesse ambiente. Hoje sei que precisamos pensar e agir de outro modo com os professores em formação, pois algumas vezes nós ainda fazemos um trabalho compartimentado e exigimos que o professor, lá na escola, faça os elos.

Durante a oficina, por diversas vezes fui obrigada a atender aos pedidos dos alunos e invadir um pouco a área de Língua Portuguesa, porque eles verbalizavam as dificuldades que eu já havia percebido nos textos que produziam. Isso se deu mais no início da pesquisa. Com o passar do tempo, o grupo mostrou a preocupação em mudar de postura com relação à leitura em sentido amplo. Inclusive, há o depoimento de uma aluna citado neste trabalho que demonstra a mudança de atitude.

As dificuldades a que me refiro podem ser verificadas nos textos reproduzidos neste trabalho. O Professor 3 também aponta isso ao fazer uma experiência com produção de texto e relata que os alunos produzem muito, mas com muitos erros. “Os erros deles são assustadores [...] porque falta leitura e conseqüentemente, não existe o hábito de escrever”. É curioso como outro professor me diz que não perde tempo explicando porque a colocação da vírgula está errada, que prefere fazer os alunos aprenderem a escrever, como se usar a pontuação não fizesse parte de tal fazer.

O diálogo constante com os alunos foi um facilitador em todo o processo, acredito mesmo que ouvi muito. Durante a oficina, sentia que os alunos tinham necessidade de conversar sobre o que viam, não só em nossos encontros, mas cotidianamente. Isso se manifestou com mais intensidade a partir do momento que passaram a depositar mais confiança em mim. Pude verificar a importância de nossos encontros, quando um professor daquela escola me disse: preciso saber o que você está fazendo, pois as alunas estão muito empolgadas, no dia seguinte da oficina elas vêm me contar tudo o que fizeram, estão animadas!

Ainda sobre o diálogo, procurei ter muito cuidado para falar sobre os problemas que percebia e acredito que, pelo fato de o grupo ser pequeno, ficou mais fácil. Principalmente, pelos alunos ficarem à vontade para falar sobre suas limitações e seus anseios. Entretanto, um maior número de alunos não pode ser o motivo da ausência de diálogo. Na verdade, é uma atitude que procuro ter com meus alunos na Universidade também, porque muitas vezes eles são equivocados apenas por nunca ninguém ter tocado em seus equívocos. Da mesma maneira, sempre dou abertura para meus alunos me mostrarem onde posso melhorar. Tenho certeza que essa é uma prática que se constrói com o tempo. E nesta pesquisa foi fundamental, pois precisava conhecer e conquistar os meus sujeitos.

Quanto à aplicação da proposta no ensino regular, cujas salas de aula têm aproximadamente quarenta alunos, posso dizer que é possível. Estou certa de que a leitura de imagem não é propriedade da área de arte, embora aqueles que têm a formação nessa área possam estar mais habilitados para a tarefa. Entretanto, a realidade atual nos obriga a partilhar mais tudo o que possa contribuir com a melhoria da escola e, conseqüentemente, com os alunos.

Após a oficina com os professores, já havia ficado evidente o equívoco em relação ao tempo, pois, considerando que era algo novo para eles, o trabalho jamais poderia ter se desenvolvido em um dia. Acredito que este seja um dado que gostaria de retomar em momento oportuno, pois, certamente, antes de preparar o material para eles, ouviria mais sobre suas experiências, que poderiam subsidiar a elaboração de algo mais adequado às necessidades da sala de aula.

O que julguei como problema, os professores também concordaram, mas mesmo assim fizeram o que haviam se proposto a fazer. Apesar do fator tempo, foram unânimes sobre a importância do contato com a leitura de imagem e suas possibilidades de utilização na transposição para o texto.

Há alguns aspectos observados na pesquisa que podem subsidiar novas ações. Assim, percebi que, em grande parte dos trabalhos, ficou evidente a falta de liberdade com as linguagens da arte, como o desenho e a pintura.

Outro dado que se repetiu em todos os trabalhos, sem exceção, foi a clara influência dos acontecimentos cotidianos, principalmente os relativos à segurança e à política.

Hoje considero que seria importante ter ouvido os alunos do ensino regular, coordenados pelos professores de Língua Portuguesa, cujos trabalhos foram selecionados para figurar nesta pesquisa. Entretanto, não é possível abarcar tudo.

Refazer o caminho da pesquisa, refletindo sobre erros e acertos, mostrou-me a importância de estimular os alunos de modo a contribuir com a melhoria do potencial intelectual e criador, visando o olhar que perscruta e obriga a reflexão.

Chego ao final deste trabalho com saudade do que já passou. Preocupada com meu ofício e desejosa de construir caminhos que me permitam levar comigo todos aqueles que partilham os mesmos sonhos. Contribuir com a

escola, ou melhor, trocar com os que não de vir, o que acumulei de melhor no decorrer destes anos.

Ergo-me da cadeira com um esforço monstruoso, mas tenho a impressão de que levo a cadeira comigo, e que é mais pesada, porque é a cadeira do subjetivismo.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A.; LIMOLI, L. (orgs.). *Entrelinhas entretelas: os desafios da leitura*. Londrina: EDUEL, 2001.

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da Língua Portuguesa*. 39.ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

_____. *Intuição e intelecto na arte*. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão da tradução Daniel Camarinha da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AUMONT, J. *A imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, A. M. T. B. (org.). *Arte-educação: leitura de subsolo*. 2. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.(org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, S. A.; AMARAL, E. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas: Papirus, 1986.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1994.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Baktin*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Lea Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Grupo CASA, sob a coordenação de Ivã C. Lopes, Edna M. F. S. Nascimento, Mariza B. T. Mendes e Marisa G. de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser, ou A fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROS_A_BONDIA.pdf> Acesso em: 6 jan. 2007.

BRONOWSKI, J. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Trad. Artur Lopes Cardoso. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. M. João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2001.

BUORO, A. B. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

BUORO A. B.; FRANGE, L. B. P.; Rebouças, M. M. *Arte-br - da teoria à prática, da prática à teoria*. 2004. Disponível em: <http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/Anamelia_lucimar_moema.pdf>. Acesso em: dez. 2006.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COURTÉS, J. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Trad. Norma Backes Tasca. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

DAVIS, F. *A comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus, 1979.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Coleção Os pensadores).

EFLAND, A. *Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno*. Trad. A. A. T. B. Barbosa e J. Padilha. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>. Acesso em: 21 fev. 2005.

ERICKSON, F. *Transformação e sucesso escolar: a política e cultura do fracasso educacional*. Tradução, xérox, sd.

FAZENDA, I, (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERRARA, L. D´A. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: Koogan, 2002.

FLOCH, J.-M. Alguns conceitos fundamentais de Semiótica geral. *Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. Trad. Analice Dutra Pillar. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FRANCASTEL, P. *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1983.

FRANGE, L. B. P. Arte e leitura de imagens – Considerações. *Revista Univille*, Joinville, vol. 10, n.1, julho, 2005. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pdf/artigo_arteleitura.pdf. Acesso em: 23 jan. 2007.

_____. A arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Baktin: Psicologia e educação: um intertexto*. 3.ed. São Paulo: Ática, EDUFJF, 1996.

GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. In São Paulo em Perspectiva. v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: dez. 2006.

GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. Trad. Raul de Sá Barbosa. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMES, I. R. de L. e. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2001.

GREIMAS A. J.; COURTÉS J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima *et all*. São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, A. J. *Maupassant a semiótica do texto: exercícios práticos*. Trad. Teresinha Oenning Michels e Carmem Lúcia Cruz Lima Gerlach. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

HALL, E. *La dimensión oculta*. México: Siglo Veintiuno, 1986.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

KEHRWALD, I. P. Processo criativo: para quê? para quem? *Boletim Arte na Escola*. São Paulo, n.47, p.6-7, set. 2007.

KNELLER, G. F. *Arte e ciência da criatividade*. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo; uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

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

_____. *Presenças do outro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério-2º grau. Série formação do professor).

LIMOLI, L. *Funções do estereótipo verbal no ensino/aprendizagem da leitura*. In 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004, Florianópolis. Anais do 6º Encontro Celsul, Florianópolis: UFSC, 2004.

LIMOLI, L. e MENDONÇA, A. P. F. (orgs.) *Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido*. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

LUDKE, M. *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papyrus, 1992.

MCLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad.: Marques, Ângela M. B. Biaggio, Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MAFFESOLI, M. *A conquista do presente*. Trad. Márcia C. de Sá Cavalcante, Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Trad.: Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1987.

_____. *O conhecimento comum*. Trad. Aluizio Ramos Trinta, São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, M. H. (org.) *Questões de leitura*. São Paulo: Contexto, 1993.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.) Mediação: estudos iniciais de um conceito. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo, v.1, n.1, out. 2005.

_____. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e ação. *Revista do Departamento de Educação / UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul*, vol.14, jan-jun 2006.

MATTA, R. da. Versão Qualitativa – O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”, in NUNES, E. de O. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MONTAGU, A. *Tocar: o significado humano da pele*. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto, São Paulo: Summus, 1986.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina E.F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *Educação e cultura*. São Paulo, 2002. Disponível em < www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/128.rtf > Acesso em: dez. 2005.

NEIVA JR., E. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, A. C. M. A. de; CAMARGO, I. (eds.) *Caderno de discussão do CPS*, São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, EDUEL, 2000.

OLIVEIRA, A. C. M. A. de; CAMARGO, I. (eds.) *Caderno de discussão do CPS*, São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, EDUEL, 2002.

OLIVEIRA, A. C. de. As semioses pictóricas. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2004.

OLIVEIRA, S. R. e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005 (Coleção TextosDesign).

OSTROWER, F. A construção do olhar. In NOVAES, A.(et al.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Universos da Arte*. 9.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. *Criatividade e processos de criação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Acasos e criação artística*. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PANICHI, E. R. P.; CONTANI, M. L. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: EDUEL; São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. 1990.

_____. *Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação*, 2005. Marise Manoel - Assessora de Políticas Educacionais.

_____. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*, 2006. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > Acesso em: jul. 2007.

_____. *Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica*, 2006 Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > Acesso em: jul. 2007.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Estética: teoria da formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

PARSONS, M. J. *Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual*. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/arte/index.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2005.

PERKINS, D.. *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts, 1994.

PIETROFORTE, A. V. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

REBOUÇAS, M. M.; FRANGE, L. B. P.; BUORO, A. B. *Arte, cultura e educação in Cadernos de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. OLIVEIRA, A. C. de (Org.). São Paulo: Editora CPS, 2002.

RODARI, G. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Lições de texto: leitura e redação*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, M. I. P. O. *A corporeidade convivial de alunos e professores de artes nas relações de avaliação*. 2000. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UEL. Londrina.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10.ed. São Paulo: Cortez: Associados, 2000.

VERGARA, L. G. *Curadorias Educativas*. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em <<http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>> Acesso em ago. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO

ANEXO –**PROPOSTAS DESENVOLVIDAS NA PESQUISA**

1º ENCONTRO: Recortes de manchetes de jornais para criação de outras manchetes; Selecionar uma das manchetes e escrever a notícia referente àquela manchete. OBJETIVO: conhecer o grupo.

2º ENCONTRO: O trabalho foi desenvolvido em três etapas: 1ª) recorte e colagem de imagens (figurativas ou não) de revistas e criação de uma composição; 2ª) troca de trabalhos entre os colegas e dar continuidade à composição; 3ª) escolher um trabalho e produzir um texto a partir do trabalho escolhido. OBJETIVO: mostrar para o grupo as diferentes formas de leitura.

3º ENCONTRO: Questionário. Fiz comentários sobre os textos que eles produziram no encontro anterior e a cada problema que eu apontava, eles iam dizendo “ai, fui eu”, “foi o meu”. Li o texto do escorpião e do sapo e também o texto seguinte (Platão e Fiorin, p.87-88) para falar de temas e figuras e expliquei porque os textos são mais atraentes ou não, etc. Essa exposição foi dialogada. Na seqüência, pensamos vários temas para escrever e eles escolheram “Um show na praia”. Em seguida, fizemos um levantamento de isotopias sobre o tema a fim de construirmos um banco de palavras para eles poderem utilizar quantas necessitassem na produção do texto. OBJETIVO: refletir sobre o texto e buscar estratégias para a produção.

4º ENCONTRO: Trabalhei com apenas 8 alunas, entretanto o trabalho rendeu muito. Inicialmente mostrei o “Navio de emigrantes” de Lasar Segall e propus que observassem com atenção aquela reprodução. Na seqüência, forneci algumas informações sobre o artista e pedi a elas que me falassem sobre as características dessa pintura. Consideramos, em primeiro lugar, os aspectos estruturais da obra: cor, textura, relações formais e a consequência disso; partimos então para a interpretação e o que esses elementos significavam, isto é, como o artista usava-os para dizer o que disse.

Mostrei em transparência algumas charges para falar das características individuais da representação. Por último, coloquei a transparência “O touro (boi na floresta)” de Tarsila do Amaral e pedi que fizessem a leitura dessa obra em forma de texto escrito. (nesse encontro utilizei o material visual do ART BR). OBJETIVO: dar início à leitura de imagem por escrito.

5º ENCONTRO: Fiz uma exposição sobre os elementos estruturais da linguagem visual, falei de composição, que é possível utilizar as oposições como tema para criação e mostrei para o grupo como é possível traduzir algumas oposições: opacidade x transparência; simetria x assimetria; plano x profundidade; positivo x negativo; equilíbrio x desequilíbrio;

previsibilidade x acaso, etc. Na seqüência, solicitei que escolhessem uma dupla de oposições e elaborassem uma composição bidimensional, utilizando formas circulares e retangulares, com cores que conseguissem traduzir a dupla escolhida. Eles puderam escolher o material entre tinta, lápis de cor e giz de cera. Foi lembrado que eles deveriam considerar tudo o que já havia sido tratado sobre os elementos da composição visual. OBJETIVO: mostrar como a criação não-verbal também pressupõe escolhas, organização e imaginação. E ainda, como é possível produzir sentido mesmo com a utilização de formas geométricas, pois o grupo não acreditava nisso.

6º ENCONTRO: Considerando o exercício anterior (criar uma composição com formas curvas e retangulares de modo que tais formas fossem utilizadas de maneira equilibrada e descrevessem uma situação de oposição), produzir um texto que fosse resultado da leitura das obras produzidas no último encontro e que considerasse a coerência e a coesão textual e seus elementos. Nesse texto, a idéia de oposição devia ficar clara. OBJETIVO: retomar a leitura de imagem por escrito, de modo que o grupo compreendesse que ler e escrever são processos individuais e o que importa é aquilo que cada um consegue encontrar na obra lida.

Obs.: o grupo teve muita dificuldade para iniciar o trabalho, foi necessário que eu fizesse uma leitura de imagem para exemplificar.

7º ENCONTRO: Criar uma composição bidimensional a partir do texto realizado por outro aluno no encontro anterior. Vale lembrar que o texto produzido por eles já era a leitura de uma composição que eles haviam feito. OBJETIVO: exercitar o olhar e vivenciar o fazer criativo a partir de uma leitura cuidadosa.

8º ENCONTRO: Escreva uma carta argumentativa que convença o prefeito a receber uma obra de arte na cidade e mantê-la em exposição permanente no Museu de Arte de Londrina. A carta deveria ser escrita na 3ª pessoa e era possível utilizar os textos de apoio. Obs.: A obra foi uma livre escolha de cada aluno. OBJETIVO: perceber que tudo o que havíamos discutido até aquele momento poderia contribuir para os argumentos no texto, inclusive as experiências de criação não-verbal.

9º ENCONTRO: Fazer uma dissertação sobre o tema VIOLÊNCIA URBANA. O material de apoio era um texto e uma imagem e eles poderiam optar por utilizar um deles, ou os dois para subsidiarem o texto. OBJETIVO: refletir sobre um assunto muito presente na escola e no dia-a-dia do grupo, tendo a imagem como um dos argumentos mais fortes.

10º ENCONTRO: O encontro se compôs de 11 etapas, que para os alunos foram muito estimulantes, dada a ludicidade presente nesse tipo de proposta. Vale lembrar que o tempo foi limitado de tal modo que tudo o que fizeram teve que ser muito rápido. Dentre as etapas

havia também uma obra de SIGAUD sobre a qual eles deveriam refletir para usar como apoio na produção de texto. OBJETIVO: mostrar para o grupo que para criar é preciso ter repertório, independente da linguagem que se usa – verbal ou não-verbal.

11º ENCONTRO: Até este momento percebi que os alunos não faziam uso de metáforas e não pensavam a partir delas, assim levei uma lista com metáforas e obras de BOSCH, PICASSO, DALÍ, MAGRITTE dentre as quais eles deveriam criar uma narrativa. Acreditei que facilitaria ter reproduções de obras de arte que apresentavam, de forma explícita, metáforas visuais. OBJETIVO: desenvolver o olhar de modo a aprender a pensar por imagens, fazer analogias, relações.

12º ENCONTRO: Considerando que os alunos já possuíam subsídios para a leitura e interpretação de imagens, apresentei diversas reproduções de obras de arte para que cada aluno escolhesse uma e a partir daí produzisse uma narrativa, considerando a obra como o “era uma vez”. A outra posposta foi: pensar em uma cena vivida, fazer um esboço em desenho e a partir daí criar um texto. Esta proposta foi baseada nas experiências de Ítalo Calvino. OBJETIVO: ler imagens para desenvolver o olhar e fazer conversão de formas: da plasticização para a textualização.

13º ENCONTRO: A proposta deste dia foi desenvolvida em três etapas: 1) Listar dez palavras sobre cada um dos seguintes itens: meio ambiente, sociedade, cidade, árvores; 2) Produzir um texto de cinco linhas sobre os seguintes itens: **meio ambiente, a vida em sociedade nem sempre é..., as árvores e a cidade**. Nesta etapa é possível utilizar as palavras listadas anteriormente. 3) Produzir um texto dissertativo sobre o tema: **O meio ambiente e a qualidade de vida nas cidades**. Vale lembrar que é possível juntar tudo o que foi produzido neste encontro. OBJETIVO: verificar se o grupo conseguiria perceber que, no nível fundamental, havia os universais semânticos: civilização vs. cultura, e que estes poderiam subsidiar a dissertação.

14º ENCONTRO: Escreva um artigo de opinião falando sobre a obediência e a rebeldia presentes na sua escola.

Fiz as seguintes recomendações:

-Não esqueça de considerar que, por ser um artigo opinativo, você deve argumentar sob o seu ponto de vista. Lembre também de trabalhar com temas e figuras para tornar seu texto mais envolvente.

-A **estrutura profunda**: onde ocorrem os significados mais abstratos e simples. É nesse nível que se podem postular dois significados abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto inteiro. **Este nível já é dado**: obediência x rebeldia.

Assim, falta criar o seguinte: a) Estrutura discursiva: onde estão os significados mais concretos. Aqui se instalam o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas. B) Estrutura narrativa: onde se definem os valores com que os sujeitos entram em acordo ou em desacordo.

Fornei a cada aluna um tema: *obediência punida; obediência recompensada; rebeldia recompensada e rebeldia punida*. Solicitei às alunas que não conversassem e determinei que deveriam produzir um texto em 25 minutos.

Terminado o tempo, forneci outro tema, oposto ao anterior de modo que se o primeiro foi *obediência punida*, o segundo foi *obediência recompensada*, e assim sucessivamente. Nessa segunda etapa, acredito ter falhado por não ter exigido a mesma regra em relação ao tempo e às conversas. Outro equívoco foi não ter deixado bem claros os conceitos **obediência e rebeldia**, pois percebi que as alunas que apresentaram dificuldade, ou falta de clareza, se fossem esclarecidas, com certeza teriam produzido melhor. Portanto, a proposta de hoje foi relativamente satisfatória, pois dentre as alunas, três não conseguiram deixar claro o que pretendiam. OBJETIVO: estimular o pensamento crítico e reflexivo sobre o contexto em que estão inseridos. Obs. Tendo em vista que o assunto era relacionado à escola, procurei aqui utilizar a sala de aula em sua organização cotidiana – carteiras enfileiradas - de modo a transportar os alunos para aquela realidade.

15º ENCONTRO: Primeiramente, retomamos nossa conversa sobre **obediência e rebeldia** e para isso ofereci as definições segundo o Dicionário Aurélio. Trouxe para elas alguns esclarecimentos sobre **desobediência civil**, pois só assim elas compreenderiam que estávamos falando de obediência e rebeldia em relação a fatores externos e caso estes não fossem externos, havia necessidade de clareza no texto.

Na seqüência, apresentei dois textos: Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho, duas histórias que trazem esses dois conceitos claramente, e a tarefa seria produzir uma paródia, ou seja, elas deveriam modificar as histórias de modo que apresentassem o oposto daquilo que está na história original. Foi feito em duas etapas, como na aula anterior, e cada um recebeu uma cópia impressa de cada história original, pois assim seria possível voltar à história tantas vezes quantas fossem necessárias. OBJETIVO: esclarecer conceitos e estimular a criação textual, tendo como base duas histórias bastante figurativas.

16º ENCONTRO: Com base na definição de paródia, os alunos deveriam verificar se o colega havia alcançado o objetivo do exercício do encontro anterior. Para isso era preciso: a) identificar os três níveis de leitura desse texto: discursivo, narrativo e profundo. B) verificar se no texto estava clara a estrutura composta de introdução, desenvolvimento e conclusão. C) observar se seu colega usou argumentos; se deu algum exemplo; se fez alguma alusão a outros textos; se usou a intertextualidade.

Deveriam lembrar também que algumas sugestões foram feitas nesta oficina no sentido de auxiliar a produção de um texto. Sugestão: 1) interrogar o tema; 2) responder com a opinião; 3) apresentar argumento básico; 4) apresentar argumentos auxiliares; 5) apresentar fato-exemplo; 6) concluir. Ao terminarem essa verificação, solicitei que

reescrevessem o texto que analisaram, criando realmente uma paródia. OBJETIVO: ler criticamente e produzir sentido a partir do texto produzido por outro colega.

17º ENCONTRO: Neste encontro, deveríamos dar continuidade ao exercício iniciado no encontro anterior, de modo que a partir do nível profundo do texto produzido eles deveriam partir para a iconização – criação plástica. Entretanto, houve um imprevisto e apenas duas alunas compareceram, assim, fizemos a leitura da obra de Siron Franco – *Salvai as nossas almas* e conversamos muito sobre nossas opiniões. OBJETIVO: mostrar que a leitura de imagens sempre contribui para uma visão crítica sobre o mundo.

18º ENCONTRO: Considerando o resultado muito positivo do encontro anterior e também que todo o grupo estava presente, apresentei reproduções de obras de arte dos seguintes artistas: Jac Leirner, Siron Franco, Cildo Meireles, Rubem Grilo, Frans Krajcberg. Solicitei aos alunos que após escolherem a obra encontrassem o nível profundo e a partir daí produzissem um texto. OBJETIVO: estimular o olhar pela leitura de imagem e trabalhar a conversão de formas – do não-verbal para o verbal.

19º ENCONTRO: Ler o texto produzido por outro aluno no dia 20/10/2005 e apontar o nível profundo desse texto. Feito isso, elaborar uma composição bidimensional considerando todas as leituras de imagem já realizadas. Após fazerem isso, leríamos todas as composições produzidas. OBJETIVO: fazer o elo cognitivo com as narrativas produzidas a partir de obras, mostrar que, em todo texto, verbal ou não-verbal, sempre é possível identificar suas estruturas na busca de sentido.

20º ENCONTRO: Este foi um momento muito significativo, pois expusemos todos os trabalhos produzidos durante os encontros e conversamos sobre cada proposta, só que agora com maior distanciamento de ambas as partes. Os alunos perceberam o desenvolvimento individual de forma bastante crítica e apontaram necessidades na escola.