



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLO ALESSANDRO GALDINO CRUZ E MELO

**HISTÓRIA DA ARTE – LINGUAGEM & POÉTICA:
UM OLHAR VOLTADO AO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2009

CARLO ALESSANDRO GALDINO CRUZ E MELO

HISTÓRIA DA ARTE - LINGUAGEM & POÉTICA:
UM OLHAR VOLTADO AO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende.

Londrina
2009

CARLO ALESSANDRO GALDINO CRUZ E MELO

**HISTÓRIA DA ARTE - LINGUAGEM & POÉTICA:
UM OLHAR VOLTADO AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende
Orientadora
Universidade Estadual De Londrina

Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 16 de Dezembro de 2009.

Dedico este trabalho especialmente à minha esposa, Silvana, e a meu filho João Victor, que estiveram ao meu lado em toda minha caminhada.
Aos meus pais, motivo de orgulho e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, que acompanhou o longo percurso desta pesquisa, conduzindo minha leitura para novas descobertas e possibilidades.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado, que compartilharam comigo esta admirável caminhada, especialmente ao Wagner Rosa, que se mostrou um grande amigo.

Aos meus colegas de trabalho das diversas instituições que leciono, pelo apoio irrestrito recebido e pela paciência e conselhos em momentos de indecisão, com trocas de experiências que foram essenciais durante o percurso feito. .

MELO, Carlo Alessandro Galdino Cruz e. **História da arte - linguagem & poética: um olhar voltado para o ensino médio.** 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa acerca do Ensino de Arte no Ensino Médio, cujo enfoque é a construção de poéticas visuais, abordando preferencialmente a leitura de obra de arte dentro da história da arte, a cultura e a educação estética, imbricados, com vistas ao desvelar do sensível no contexto escolar. O problema delineado implica a tecitura de subsídios para uma estratégia de ensino no âmbito da história da arte no ensino médio, articulada mediante a prática pedagógica do autor e o diálogo com obras que se voltam para as múltiplas linguagens e leitura de mundo. Concentra-se nas variantes que permitem o ensino e aprendizagem da arte e visa provocar atitudes reflexivas ao apresentar-se como pesquisa, busca e construção do conhecimento sustentado na experiência para poetizar e fruir arte na interculturalidade, que margeia o cotidiano escolar, enfatizando o processo poético e as dimensões de pessoalidade, e não apenas o resultado plástico obtido. A metodologia consiste na recuperação de dados do trabalho do autor voltado ao ensino de arte em um período de quinze anos, permeada por leituras que privilegiam padrões estéticos de obras, movimentos e períodos históricos, entrelaçados, em busca de criar no estudante a capacidade de leitura estética em seu cotidiano. Propõe o diálogo educação e arte ao conceber a leitura da obra como processo de compreensão do mundo, desmistificando o entendimento da arte como luxo, adereço ou disciplina não-séria no currículo escolar da educação básica, mais especificamente o ensino de história da arte no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Leituras e linguagens artísticas. Ensino de arte.

MELO, Carlo Alessandro Galdino Cruz e. **Art history - Language and Poetics: a Look Towards High School**. 2009. 77 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This paper presents a research on Arts teaching in High School, whose focus is the construction of visual poetics, addressing primarily the interweaved reading of the work of art inside Art History, the culture and the aesthetics education, aiming at waking the sensitivity in the school context. The issue outlined here implicates the creation of aids for a teaching strategy of Art History in High School, thought about in face of the pedagogical practice of the author and the dialogue with works that turn to the multiple languages and perceptions of the world. It focus on the variables that allow for the teaching and learning of Art History and aims at provoking reflexive attitudes by presenting itself as research, search and construction of knowledge based on experience to poetize and enjoy art in interculturality, which scouts the school daily life, emphasizing the poetic process and the personal dimensions, and not only the aesthetic outcome obtained. The methodology consists of recovering data from the author's experience with the teaching of Arts over a fifteen-year period, permeated by readings that focus the works' aesthetical standards, movements, and historical periods, interweaved, in the quest of spawning in the students aesthetic reading abilities in their daily lives. The education-art dialogue is proposed by conceiving the reading of the work of art as a process of understanding the world, demistifying the understanding of art as luxury, ornament or a non-serious subject in the basic education syllabus, more specifically the teaching of Art History in High School.

Keywords: Education. Teacher education. Artistic readings and languages. Arts teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cena de “Modern Times” por Charles Chaplin, longametragem, 1936	16
Figura 2 – “Balcony” por Escher, litografia, 1945	20
Figura 3 – “Chuva” por Oswaldo Goeldi, xilogravura, 1957.....	24
Figura 4 – The Beatles por Don McCullin, fotografia, 1968.....	26
Figura 5 – “An Old Woman Cooking Eggs” por Velázquez, óleo sobre tela, 1618.....	27
Figura 6 – “Les Demoiselles d’Avignon” por Pablo Picasso, óleo sobre tela, 1907	28
Figura 7 – “Abaporu” por Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 1928.....	30
Figura 8 – Édouard Manet- “Le Déjeuner sur l’Herbe” (The Picnic), óleo sobre tela, 1863	32
Figura 9 – Pablo Picasso- “Le Déjeuner sur l’Herbe”, óleo sobre tela, 1960.....	32
Figura 10 – Capa do álbum “the Velvet Underground & Nico” por Warhol, 1967.....	52
Figura 11 – Capa de “Fritz, The Cat” por Robert Crumb, história em quadrinhos, 1969	54
Figura 12 – CLASSICS ILLUSTRATED #5: “Hamlet” de William Shakespeare, Adaptado por Steven Grant & Tom Mandrake, história em quadrinhos, 1984.....	64
Figura 13 – “The Scream (or The Cry)” por Edvard Munch, giz pastel sobre papel, 1893	65
Figura 14 – Capa do primeiro álbum do “Black Sabbath”, pintura sobre fotografia, 1970.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LEITURA DE MUNDO E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....	16
3 O ENSINO DE ARTE E A LEITURA DE MUNDO	30
4 AS MULTIPLAS LINGUAGENS ARTISTICAS E SUAS POSSIVEIS ASSOCIAÇÕES	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

A arte se apresenta como parte essencial da experiência humana e demonstra a capacidade que o homem possui de expressar suas experiências, sentimentos, conhecimentos, ou seja, sua leitura de mundo; que produz idéias, cultura e arte.

A criação artística é antes de tudo uma reordenação do mundo ao redor do indivíduo, por meio de representações e símbolos que ao serem inventados e interpretados podem alterar parcialmente a leitura estabelecida, que pode possibilitar a transformação de cada indivíduo em sujeito ativo de seu meio social.

Por isso pensadores como Adorno, Horkheimer e Marcuse, enxergam na arte uma possibilidade de criar um espaço de transformação da realidade, e não apenas de apresentar a realidade de uma maneira mais estética, mas de criar novas leituras e talvez outra realidade.

O ensino da arte tem por objetivo proporcionar a leitura e a reflexão da obra de arte e/ou objetos estéticos, assim como promover o fazer artístico em diversas linguagens, para desenvolver no sujeito capacidade de relacionar, apreciar e interagir diante de elementos culturais e linguagens artísticas.

Direcionando o recorte de pesquisa para o ensino de história da arte no Ensino Médio, tem-se como objetivo compreender a organização do ensino de arte no Ensino Médio e sistematizar uma estratégia de ensino baseada na leitura e relação entre as múltiplas linguagens no processo de construção do conhecimento dentro da história da arte para esse nível de ensino.

Como o problema reside em como esta organizado o ensino de arte, pretende-se relacionar referenciais teóricos encontrados nas teorias de linguagem e de leitura de obras de arte, com a finalidade de trabalhar em domínios onde as múltiplas linguagens possibilitem novas relações entre o estudante e as linguagens artísticas objetivando a aprendizagem.

Tomando como base a experiência pessoal do autor, como docente da disciplina de arte no Ensino Médio do ensino público e particular há mais de quinze anos, observa-se que a maior parte dos alunos, independente da idade e determinada faixa socioeconômica, não liam ou tinham grandes dificuldades para a leitura dos textos técnicos e literários, imagens e também de recursos audiovisuais,

e por meio de propostas de atividades, debates, discussões temáticas e conversas informais foi possível perceber uma incapacidade parcial de compreender e também o desgosto por diversas linguagens artísticas ou obras que nada representavam para os alunos.

Nesse contexto identificou-se alunos que não conseguiam atingir um processo de leitura significativo e reflexivo diante das linguagens, movimentos e obras dentro da história da arte, e a partir da utilização de múltiplas linguagens, incluindo-se a linguagem audiovisual como instrumento facilitador da aprendizagem. A partir daí passou-se a repensar a prática pedagógica no ensino de história da arte no ensino médio com vistas a uma ação pedagógica que não se reduzisse a um procedimento somente lúdico ou multifacetado na prática docente.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que no ensino da arte o objetivo é proporcionar ao estudante o contato com a produção cultural dentro do universo das artes, suas alterações e seminalidade ao longo da história, os conteúdos específicos da história da arte e ações e estratégias de ensino passaram a ser abordados de maneira a possibilitar ao estudante uma leitura estética significativa de obras, artistas, movimentos e períodos históricos, bem como a sua influência no cotidiano.

Esse quadro se formou a partir de questões centradas em causas múltiplas de caráter socioeconômico e também cultural da sociedade e seu reflexo no aluno do Ensino Médio, mas, acredita-se que mais que as apontar, deve-se compreender de que forma essa organização curricular e os materiais de apoio didático são organizados e se relacionam com a realidade.

Explorando a realidade escolar tanto das escolas públicas quanto particulares, perceptível se torna o fato de que é essencial a busca de novas estratégias de ensino relacionadas às linguagens audiovisuais e artísticas, assim como de elementos estéticos destas linguagens para que apresentem uma possibilidade de auxílio no trabalho do professor e solução para as dificuldades de aprendizagem.

Tendo presente o professor, preocupado com a formação do estudante na disciplina de arte e o plano da subjetividade, que dialoga com realidade do aluno, direcionou-se neste contexto as perguntas que orientaram a pesquisa:

- De que maneira uma estratégia de ensino baseada nas múltiplas linguagens pode contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem de Arte?
- Em que nível de aprendizagem as múltiplas linguagens e recursos audiovisuais proporcionam motivação ou media de forma lúdica a aquisição de saberes?
- que procedimentos podem possibilitar a transformação dessa estratégia de ensino em uma prática pedagógica significativa para o ensino de história da arte no ensino médio?

Estas perguntas conduziram o desenvolvimento do trabalho e foram elencadas com vistas a chamar a atenção para a possibilidade de uma leitura estética do estudante, que se relacione com conhecimentos prévios e futuros no processo de produção de sentido, a ser efetivada no horizonte das relações comunicacionais, ou, mais especificamente, nos atos de comunicação.

Partindo de uma estratégia de ensino já constituída e aplicada na prática pedagógica, o objetivo geral da presente dissertação foi a sistematização de uma estratégia de ensino no âmbito da história da arte no ensino médio, articulada mediante a prática pedagógica do autor e o diálogo com obras que se voltam para as múltiplas linguagens e leitura de mundo.

Tendo por base a premissa de que a leitura de padrões estéticos que se repetem em diversas obras e linguagens distintas possibilitariam ao aluno uma capacidade de leitura de mundo significativa em sua vida, foram selecionados textos pictóricos e fílmicos, privilegiando as linguagens não-verbais e as linguagens sincréticas com o objetivo de criar uma relação estética dentro da temática ou poética¹ de obras, artistas e movimentos, com o propósito de gerar interesse do estudante pelo menos por uma das linguagens apresentadas e suas poéticas.

Dentro desta proposta podem ser citados como objetivos específicos: estabelecer relações da leitura de obra de arte e ensino e aprendizagem; aprofundar estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas no âmbito do ensino de arte, com vistas à integração das múltiplas linguagens nas aulas de arte no ensino médio; relacionar procedimentos de ensino, chegando à sistematização de uma estratégia

¹ O termo poética surge como disciplina teórica no estudo das obras literárias, particularmente as narrativas que visa esclarecer suas características gerais, a sua *literalidade*, criando conceitos que possam ser generalizados para o entendimento da construção de outras obras. Apesar de não ter caráter normativo, ela opera implícita ou explicitamente na criação artística destacando noções e elementos fundamentais para a considerações teóricas e leituras estéticas em todas as linguagens artísticas.

nesse universo, delineada com vistas a oferecer contribuições a professores de arte e pesquisas em áreas afins.

É fundamental que, diante do volume e da complexidade dos problemas dos tempos atuais e da rapidez com que se processam as mudanças, o indivíduo utilize de forma crítica sua leitura de obra de arte frente a seu potencial criador, contribuindo, assim, para a descoberta de melhores respostas aos obstáculos e desafios do mundo moderno.

Criar ou adaptar uma proposta ou estratégia de ensino se apresenta muitas vezes como um risco didático-pedagógico ou um momento de instabilidade na prática docente, pois, como afirma Ostrower (1977, p. 36): “Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”. É nessa dinâmica que se vê a possibilidade de construir ou aprimorar uma opção de ação docente (estratégias de ensino) como um processo necessário no cotidiano escolar.

Como procedimento metodológico de pesquisa optou-se por apresentar elementos constituintes da prática pedagógica do autor, voltada ao ensino da arte em nível de escolarização média, articulados mediante o diálogo com obras que se voltam para as múltiplas linguagens e leitura de mundo. Tem-se em vista a sistematização de uma estratégia de ensino, que contemple proposições teóricas vigentes assumidas pelo autor e as exigências contemporâneas no que diz respeito à arte e leituras possíveis.

Partiu-se do pressuposto de que a tecnologia, por meio das linguagens, constrói suportes que integram e geram a sobrevivência das imagens e assim possibilitam um diálogo de mundos diferentes, ou seja, produzindo modos expressivos e sutis de intertextualidade.

Com esse olhar foi feito o recorte de elementos constitutivos da prática pedagógica do autor, exercida no período dos últimos quinze anos, em escolas públicas e particulares do Ensino Médio, localizadas ao norte do Estado do Paraná (BR). Eles foram destacados a partir das respostas positivas dos alunos no momento em que foram apresentados em sala de aula, ao longo dos anos de docência voltada à arte e seu ensino. Essas respostas positivas consistiram na manifestação do interesse dos alunos, caracterizadas pelo envolvimento com a atividade de aula, manifesta em palavras de surpresa e admiração, olhares atentos, e a busca de obras mencionadas no percurso do trabalho.

Chegou-se à elaboração de uma estratégia de ensino em particular, com vistas a uma ação didático-pedagógica que se entende significativa para o aluno e amparada em teorias vigentes dentro do ensino de arte. A disciplina de arte como designam hoje, já recebeu diferentes terminologias na história da educação brasileira como, por exemplo, educação artística e arte-educação, entre outros, estas terminologias foram utilizadas para designar a área do conhecimento articulado entre a arte e o ensino, que recentemente é concebido como ensino de arte.

Nas últimas décadas a disciplina Arte tem passado por grandes transformações e atualmente, a disciplina tem como objetivo ultrapassar a confecção plástica e a leitura estética e/ou histórica de escultura, arquitetura, desenho e pintura, buscando ampliar todo um repertório de leitura estética e experiência artística e cultural em diferentes linguagens e estilos no âmbito regional, nacional e internacional. Neste sentido, é pressuposto que o ensino de arte contemple o conhecimento estético e processo criativo nas diversas linguagens como as artes visuais, artes cênicas (teatro e dança) e música.

Por tudo isso pode-se dizer que a presente dissertação buscou uma proposta ou instrumento, que vá se moldando, teorica e praticamente, refletindo características contextuais, que possibilitem interação e conhecimento reflexivo do estudante, principalmente junto ao que desconhece ou resiste frente às linguagens estéticas, gerando dificuldades em forjar leituras diversas. Essa busca encontra eco em Machado, quando ele diz: “toda ação docente extrai sua consistência de uma articulação simbiótica com o discurso pedagógico, sendo o par ação/discurso tributário de uma concepção de conhecimento” (1995, p. 27).

Desta forma, ordenou-se a apresentação de conteúdos relacionados à história da arte, relacionando-os em diversificadas linguagens artísticas e períodos vários, ligando a poética do artista ou movimento a trechos de textos literários, histórias em quadrinhos, longa e curta metragens, músicas e vídeo clipes, pinturas, esculturas e arquitetura, que possuam elementos estéticos ou uma temática similar do artista ou obra, ao iniciar sua obra de comunicação com o mundo do outro.

A análise foi feita em processo, mediante o juntar das peças ao longo da pesquisa: de um lado elementos da prática pedagógica do autor, de outro, os posicionamentos teóricos elencados, vistos não isoladamente, mas no conjunto que foram compondo.

A dissertação está formada pela introdução, o corpo do trabalho, dividido em três seções e por fim as considerações finais. Possui diversas imagens ilustrativas de obras de arte em variadas linguagens, citadas no texto.

Primeiramente, na seção denominada “A leitura de mundo e as múltiplas linguagens”, onde buscou-se relacionar e compor um quadro sobre a leitura de mundo e obra de arte, frente a autores da área, desenvolvendo um estudo acerca de sua importância e necessidade das teorias e dos elementos que a constituem.

A seguir, em “O ensino de arte e a leitura de mundo” será apresentada a história do Ensino de Arte no Brasil, seus caminhos e conquistas. Neste interim, foi traçado um percurso que busca o diálogo entre a legislação vigente, os fundamentos teóricos e os processos metodológicos utilizados para se ministrar o ensino de arte no contexto escolar tendo presente os estudos de Ana Mae Barbosa e outros autores.

Na seção 04 (quatro) “As múltiplas linguagens artísticas e suas possíveis associações” apresentam estratégias de ensino baseadas no diálogo entre as múltiplas linguagens, relacionando e buscando autores que a justifiquem e/ou proponham um diálogo nesse contexto, orientados pelo conceito bakhtiniano de *intertextualidade*, pela *zona de desenvolvimento proximal*, elaborado por Vygotsky e pelo conceito de *rizoma*, estabelecido por Deleuze e Guattari, entre outros que veem na busca e relação da diversidade inúmeras possibilidades a serem exploradas.

Durante todo o processo de sistematização da estratégia de ensino delineada tentou-se identificar e indicar novas formas de contato do estudante com o mundo das artes e em que momento as diversas teorias convergem para utilização das múltiplas linguagens e seus desdobramentos como recurso didático, pois se a própria linguagem e a construção do conhecimento não ocorrem de forma segmentada e sequenciada espera-se encontrar ao final um caminho não linear, porém significativo para a prática docente do ensino de história da arte no ensino médio.

2 LEITURA DE MUNDO E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS



Figura 1 – Cena de “Modern Times” por Charles Chaplin, longametragem, 1936.

Em seu penúltimo filme como o vagabundo Carlitos, Chaplin confirma ser um dos maiores gênios da Sétima Arte. Atuando como ator, diretor, roteirista e autor da trilha sonora, ele consegue simultaneamente ser crítico e lírico em relação ao período em que vivia. Charles Spencer Chaplin (1889-1987) é considerado o maior gênio do cinema mudo, foi órfão de pai e trabalhou em cafés-concertos onde se tornou conhecido como ator de pantomimas. Criou um estilo único caracterizado pelo despojamento e pelo predomínio da imagem, apoiada pela mímica e pela expressão corporal. Seu personagem, Carlitos, desmistifica a falsa dignidade burguesa, identifica-se com os humildes e faz de seu criador um dos gênios do cinema.

Em seu último filme mudo, Charles Chaplin faz uma crítica ao capitalismo, representado pelo modelo de industrialização, apresentando o operário como uma peça descartável do poder do capital, localizado imediatamente após a crise de 1929, nos anos 30 e que na depressão atingiu toda a sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome. Na figura central de Carlitos, seu personagem clássico, o roteiro relata a vida na sociedade industrial, caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. Dessa forma, o original Chaplin nos leva a uma realidade ao mesmo tempo lúdica e triste, e nos faz refletir acerca do conceito de modernidade e seu impacto no indivíduo. Frente à obra dele tem-se a possibilidade de construir novas relações e possibilidades de elaborar diferentes leituras de mundo.

Na disciplina de arte encontra-se um terreno fértil para explorar em diversas obras e linguagens a possibilidade de ampliar junto ao aluno a leitura de mundo e sua capacidade de compreensão e interpretação da realidade à sua volta. A leitura de mundo e da sua representação simbólica pelo inter-relacionamento de diversas linguagens da arte como a literatura, pintura, escultura, arquitetura, teatro, música, história em quadrinhos entre outras, torna-se a cada dia que passa um desafio para as mídias que trabalham com a informação e, principalmente, para os que se propõem a disseminar conhecimento, como é o caso da educação em todos os seus níveis.

Ao utilizar o termo “ler o mundo”, Paulo Freire nos fala de uma leitura de mundo que antecede a leitura das palavras. Por este olhar Paulo Freire aponta para a necessidade de aprender a fazer a leitura do mundo, que antecede a leitura das palavras, pois só a partir da relação do saber existente com seu contexto o sujeito poderá construir e reconstruir novos saberes. Freire define esse ato de interação: em um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p. 11).

Partindo desse pressuposto a presente pesquisa buscou encontrar relações e significados para uma leitura estética significativa, que fornecesse contatos diretos e indiretos com o mundo. Nessa direção, a leitura feita do mundo e a compreensão daí advinda, por meio dos sentidos e do intelecto, geram valores e princípios de conduta bastante subjetivos. Porém, com os objetos de conhecimento e situações adequadas busca-se enxergar os elementos mínimos de uma obra observada — ou linguagem utilizada — e as limitações estéticas, que são percebidas quando colocadas diante dos expectadores.

Dessa forma, os conhecimentos prévios do autor deste trabalho funcionam como instrumentos diante das palavras, imagens e sons e vão gradualmente ajudando a desvendar o contexto em que a mensagem está inserida e quais os significados dela devem ser apreendidos, pois diante da linguagem busca-se reconhecer e relacionar a maior quantidade de elementos possíveis para uma leitura satisfatória, pelo menos para o leitor.

Do que lemos sempre sabemos algo; o que fazemos é complementar, reolhar, redescobrir, acrescentar, duvidar, confirmar... Embora nem sempre saibamos decifrar todos os códigos, todos lemos. Lemos palavras, imagens, palavras-imagens, lemos música, “lemos” o som... (REZENDE, 2005, p. 11).

O contexto histórico da obra de arte se apresenta com aspecto significativo para a leitura que dela é feita, porém a leitura de elementos estéticos representativos e de rompimento² são mais significativos para a apreciação, como ressalta muito bem Ana Mae Barbosa: “...a reflexão sobre o tempo se dá na relação dialógica de apropriação, de permanência, de comentário e de crítica intertemporal das imagens”. Sobre esta mesma relação à autora nos diz:

Na história das artes plásticas, a tendência à destruição do tempo pela fruição criada por diferentes tempos é inexorável. Em arte, a história é destruída pela fruição, aqui e agora, cada dia pelo observador pervasivo. O tempo fenomenológico é mais importante para apreciação do que o tempo histórico (BARBOSA, 1989, p. 96).

² O rompimento estético se apresenta como padrão histórico em uma quantidade significativa de manifestações artísticas dentro de um contexto de continuidade, onde as obras e movimentos renegam ou alteram parcialmente os padrões históricos da arte que a antecederam. Embora a história da arte apresente obras geniais sem rompimento deliberado e radical com os padrões e critérios estéticos então existentes, não o tornando obrigatória à manifestação artística, a idéia de ruptura estética se apresentam como elementos de singularidade e facilitador da leitura da obra de arte.

Ainda sobre leitura de imagem e obra de arte, outros autores fizeram-se presentes pela relevância de seus trabalhos, tais quais Rudolf Arnheim, Elliot Eisner, Edmund Feldman, Ernst Gombrich, Herbert Read, entre outros, que propõem etapas e abordagens diferentes para a leitura representativa para o indivíduo.

A título de exemplo, Arnheim³ nos diz que “As crianças, os pintores do neolítico, os índios americanos e os homens das tribos africanas trabalhavam partindo de abstrações intelectuais: eles praticavam ‘arte conceitual’”. O autor está defendendo uma leitura que busca equivalências configuracionais nos elementos de composição da obra de arte, ou seja, a relação entre esquemas gráficos semelhantes. Em sua obra *Arte e Percepção Visual*, lançada em 1954 e revisada em 1974, Rudolf Arnheim manteve-se como bibliografia básica na formação de cursos de artes, design e comunicação visual. Em sua obra representativa da psicologia da Gestalt ou psicologia da forma, estabelece a leitura da imagem de forma que “o todo é maior que a soma das partes”, ou seja, uma experiência da percepção não se forma ou define pela enumeração de seus componentes.

Gombrich traz-nos outro entendimento, propondo uma reestruturação de elementos essenciais para a leitura da obra de arte a partir de equívocos comuns: inicialmente indicam a fuga das generalizações, partindo da desconfiança a respeito da utilização dos testemunhos figurativos como fontes históricas; a circularidade na interpretação iconográfica e a valorização das considerações estéticas sobre estilo como antídoto para os problemas das pesquisas iconográficas, desta forma criando um esquema de mudanças de concepções, vínculos e dependências ou contraposições que ligam as obras de arte; a interdisciplinaridade; o conceito de “função” nas formas de representação; e a necessidade de se estudar o contexto social, sob um olhar sociológico e antropológico.

No livro, *Meditações sobre um cavalinho de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte* Prikeira (1963), o título da obra se refere ao ato pelo qual uma criança ou adulto transforma uma vassoura em um cavalo, numa brincadeira ou encenação e todas as relações sobre o processo às semelhanças entre a rafe ou esboço em uma folha de papel e sua transformação em obra de arte.

³ Rudolf Arnheim (1904-2007) foi um psicólogo alemão nascido na cidade de Berlim, tendo emigrado em 1940 para os Estados Unidos. De 1946 a 1968 ensinou no Sarah Lawrence College e, a partir de 1968, tornou-se professor de Psicologia da Arte em Harvard. Posteriormente, acabou por se tornar professor convidado na Universidade de Michigan, em Ann Arbor. De acordo com as ideias de Rudolf Arnheim, seria impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, uma vez que o pensamento seria algo eminentemente visual, ligando-se assim à psicologia da forma.

Percebe-se que, para Gombrich⁴, as leituras não se mantêm estáveis no intelecto, pois nossa percepção nos leva a isolar os elementos para uma identificação mais precisa, porém toda a leitura se torna dependente do lugar de onde está sendo vista.

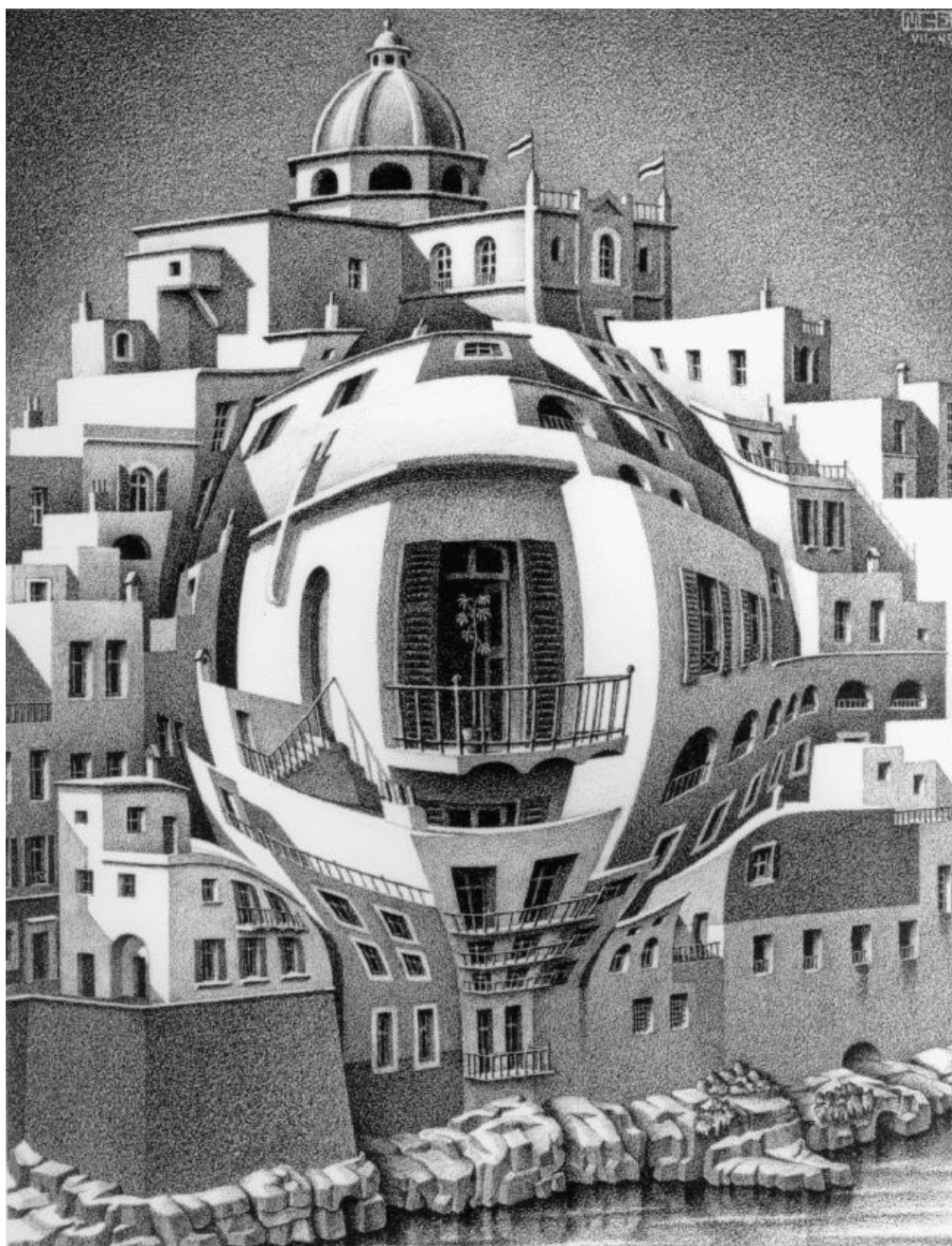


Figura 2 – “Balcony” por Escher, litografia, 1945.

⁴ Ernst Hans Josef Gombrich (1909-2001) foi um dos mais célebres historiadores da arte do século, especialmente por seus estudos sobre o Renascimento. É o autor de um dos livros de História da Arte, adotado por diversas instituições, em vários países: *The Story of Art* (A História da Arte), publicado pela primeira vez em 1950 em Londres, com numerosas reedições e traduções.

Gombrich (1963, p. 55) usa as obras de Escher⁵, como a imagem da página posterior, para revelar a complexidade oculta de toda leitura de um quadro.

[...] Quando olhamos para uma representação normal, nada nos impede de formar uma hipótese sobre a relação entre figura e fundo ou sobre a maneira pela qual as formas se somam às reproduções dos objetos. Acreditamos, portanto, que aprendemos o quadro mais ou menos num olhar e identificamos o motivo. Nossa experiência com a contradição de Escher mostra que essa descrição é inadequada. Lemos um quadro como lemos uma linha impressa, pegando as letras ou sugestões e juntando-as até sentirmos que olhamos, através dos signos na página, para o sentido que está por trás deles. E, assim como, na leitura, o olho não viaja ao longo da linha a um mesmo ritmo juntando o significado de letra por letra e de palavra por palavra, assim também nosso olhar varre uma pintura à procura de informação [...] (BARBOSA, 2005, p. 17).

Edmund Burke Feldman defende um método de leitura de imagem que envolve a *descrição*, a *análise*, a *interpretação* e o *julgamento*. O autor aponta quatro etapas, que não ocorrem necessariamente nessa ordem, a serem seguidas para se realizar a leitura da imagem, que são diferentes e ao mesmo tempo interligadas.

A *etapa da descrição* refere-se, a partir da observação, a listar e relatar ou registrar apenas o que está evidente, ou seja, os elementos primários de composição, como por exemplo, linhas, formas, cores e outros elementos da obra.

A etapa chamada de *análise* diz respeito à relação dos elementos de composição entre si, como se relacionam dentro da composição. A disposição dos elementos na obra cria semelhanças e contrastes, padrões e combinações singulares. Aqui, deve-se analisar como os espaços e volumes, as cores e as texturas se relacionam.

No terceiro estágio, o de *interpretação*, é onde se busca sentido à obra observada, estabelecendo relações entre a composição e a realidade. Neste processo identifica-se e ordena-se os sentimentos do leitor e suas relações com a obra.

⁵ O artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972) produziu uma série de litografias e xilogravuras que representavam construções impossíveis, inúmeros padrões geométricos, além de provocar no observador um a verdadeira confusão mental com suas brilhantes ilusões de ótica.

O *estágio do julgamento*, por fim, decide-se se ela merece ou não atenção, pois, nesse momento, é emitido um juízo de valor a respeito da qualidade de uma imagem, trabalhando com uma opinião subjetiva diante da obra, possibilitando o surgimento de interpretações divergentes, pois o significado ganha cunho pessoal e passional.

Para Feldman ainda existe a possibilidade de se trabalhar com obras e linguagens similares ou contrárias e que por meio dessas leituras comparativas, poderia-se realçar as diferenças e semelhanças, gerando possibilidades de analogias e aprendizagens significativas.

Uma aprendizagem que possibilite a leitura de códigos estéticos e suas modalidades de articulação dos códigos visuais, que atuam diretamente na experiência sensível do espectador, pois a obra de arte possui uma abertura que foge aos códigos convencionais do sistema de representação, pois para entender que são manifestações gráficas e audiovisuais e seus significados, passa-se pelo conhecimento de sua linguagem para saber como são elaboradas, com que fim, por meio de quais regras e conceitos e de qual período histórico.

Desta forma, a leitura da obra de arte passa pela decodificação das imagens e o estabelecimento de uma estratégia pedagógica, que crie uma base crítica na percepção estética do estudante, tornando essa leitura essencial para a formação do cidadão e tão importante quanto à assimilação dos sistemas numéricos e de escrita.

A leitura da obra de arte ou a leitura estética pode ser muito ou pouco aprofundada, dependendo do conhecimento da linguagem e do mundo, pois essa leitura se forma por meio da compreensão de elementos mínimos formadores de cada linguagem e de suas relações e valores axiológicos e socioculturais.

Isaac Camargo (1995, p. 04), apresenta níveis de leitura que descrevem etapas essenciais para proporcionar a compreensão da obra de arte em seus significados no formular do entendimento, onde a percepção e os conceitos criam uma trajetória de conhecimentos inteligíveis e sensíveis. Nesse sentido, ele diz que em uma leitura estética podem ser identificados, inicialmente, quatro níveis de leitura: a *leitura perceptual*, a *leitura referencial*, a *leitura relacional* e a *leitura conceitual*.

Adotando-se a *leitura perceptual*, percebe-se que nela se enquadra toda a abordagem imediata da leitura da obra de arte, advinda de sua aparência,

das sensações e das reações perceptivas. Na *leitura referencial* a obra de arte é apreciada com projeção e limites da leitura do indivíduo, interferindo na interpretação e vinculação com seu período histórico. Na *leitura relacional* o espectador busca e relaciona similaridades entre seus conhecimentos prévios e os novos elementos de leitura. Porém que esta apreciação seja significativa e reflexiva da obra de arte é necessária à *leitura conceitual*, pois nela é encontrado o domínio da linguagem e da poética do artista.

Esta proposta remete ao pensamento da necessidade de novas estratégias de ensino em que o professor, como mediador no processo de aprendizagem do estudante de Ensino Médio, deve buscar, mais especificamente no ensino de história da arte, todas as suas estratégias e variáveis metodológicas tendo em vista a necessidade de muito mais que apenas localizar historicamente o discente, levá-lo a construir uma leitura estética de obras, artistas e movimentos da arte.

Nessa etapa do processo é necessário ordenar as obras que se referem ao mundo natural e outras não, portanto, há necessidade de situar as várias obras e as diversas funções que elas cumprem em lugares e momentos diferentes da humanidade. Não pode-se ignorar essas etapas e outras de leitura, que por ventura existam, pois o que importa no processo ou procedimento, junto à abordagem ou forma como o conteúdo é apresentado, são as relações entre as linguagens e fatos históricos e a proximidade da obra e do indivíduo, permitindo diferenciar totalmente a leitura que o estudante fará da obra e conseqüentemente do mundo à sua volta.

Trabalhando com as etapas de Isaac Camargo, chegou-se à conclusão de que existem três momentos bastante significativos dentro da busca de estratégias de ensino, que possibilitam a leitura de obra de arte pelo estudante do ensino médio. Na docência, aplicando as etapas de Camargo, o autor da presente pesquisa identificou três aspectos que surgiram e se repetem no cotidiano escolar, aspectos estes de grande importância dentro do pensar didático-pedagógico do professor na elaboração da estratégia de ensino e/ ou material de apoio. Eles são considerados, sem obrigatoriamente seguir-se esta ordem, por meio de um processo gradual em que se deve levar em consideração primeiramente o *domínio da linguagem* ou *diálogo estético*; as *novas ordenações* ou *sensibilidade estética* em um segundo; e, finalmente, a *projeção* ou *identificação*. Nesse processo percebe-se

que explorar e potencializar esses elementos pode facilitar a apreciação, análise e crítica a obra de arte.

No *domínio da linguagem* ou *diálogo estético*, Ana Mae Barbosa (1991, p. 32), nos diz que “o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação”, ou seja, tem-se aqui o elemento mais importante da formação de leitores de obra de arte, pois sem se compreender o mínimo da linguagem torna-se difícil a sua apreciação por completo.

Neste momento, torna-se necessário conhecer a organização e assimilação desses elementos estéticos característicos e como eles se relacionam entre si, para que o estudante de Ensino Médio consiga dialogar com a obra de arte, relacionando-se com seus objetos de conhecimento não só de maneira temática, mas também técnica.



Figura 3 – “Chuva” por Oswaldo Goeldi, xilogravura, 1957.

Quando se desconhece a gravura e xilogravura como linguagem e todo seu processo de confecção, tem-se uma leitura em formato parcial e pouco apreciativo de essenciais de sua linguagem, assim como suas peculiaridades não sendo compreendidas pelo estudante, excluem da obra sua poética e significado estético.

Ao conhecimento técnico da linguagem também se torna necessário trabalhar informações sobre as diferentes poéticas, caso contrário o estudante não terá meios para desenvolver sua apreciação de maneira consistente, daí a existência do ensino de arte, que deve focar tanto o percurso histórico das diferentes manifestações quanto suas modalidades expressivas.

Em alguns alunos se evidencia momentos ou uma conduta que apresenta uma capacidade de *novas ordenações* ou *sensibilidade estética*, que é a situação de aprendizagem em que cada indivíduo potencializa as possibilidades de descobrir e construir novas leituras de obra de arte, mesmo com pouco conhecimento sobre a linguagem e o artista. Os significados se apresentam ao indivíduo naquele contexto e naquela ordenação, não possuindo, assim, um significado fixo. Sobre este aspecto Fayga Ostrower nos diz com relação à formação de significações: as significações emergem em contextos constituídos cada vez pelos próprios componentes. Estes, ao se relacionarem entre si e com o conjunto que formam, articulam – através de ênfases formais – as genuínas partes do todo (e não apenas fragmentos) ao mesmo tempo desempenham determinadas funções estruturais neste conjunto, recebendo daí os significados correspondentes (OSTROWER, 1998, 260).

Como exemplo, tem-se o do primeiro contato de uma criança com a música erudita barroca de Johann Sebastian Bach⁶ ou pelo “pop perfeito” dos maiores representantes da invasão inglesa, The Beatles⁷, e que, em casos similares, ao invés de renegar o estilo, demonstra interesse pelo mesmo. Embora a criança ou estudante tenha uma tendência a rejeitar obras ou artistas que não façam parte do

⁶ Johann Sebastian Bach (1685-1750) foi um organista e compositor alemão do período barroco. Considerado um mestre na arte da fuga, do contraponto e da música coral, ele é um dos mais prolíficos e influentes compositores da história da música ocidental.

⁷ The Beatles foi uma banda de rock de Liverpool, Inglaterra, formada na década de 60, constituída por Paul McCartney (baixo, piano e vocal), John Lennon (guitarra, piano e vocal), George Harrison (guitarra e vocal) e Ringo Starr (bateria e vocal). Conhecidos como “*Fab Four*” (“Quarteto Fantástico”), obtiveram fama, popularidade e notoriedade até hoje inéditas para uma banda musical, e se tornaram a banda de maior sucesso e de maior influência do século XX.



Figura 4 – The Beatles por Don McCullin, fotografia, 1968.

Contexto vivencial em que se encontram, em uma parcela dos alunos existe uma facilidade maior de explorar propostas e linguagens diferentes da sua realidade, que devem ser aproveitadas pelo professor. Nesse caso, podem ser encontradas pessoas que são tocadas, sensibilizadas por algum tipo de música, sem repertório ou conhecimento da linguagem, ou fazendo qualquer forma de projeção, mesmo sendo a poética musical uma linguagem onde a ordenação dos elementos que os músicos operam seja o formato essencial para explicitar ao indivíduo, pois a música opera em relação direta com as qualidades sensórias e sensíveis, não figurando ou representando nada inicialmente, operando relações a partir dos sons segundo as qualidades que identifica ou valoriza nela.

Esse processo ocorre de forma diferenciada com as imagens, pois na maioria das vezes o leitor quer algo que sirva de âncora para explicar ou relacionar com algum significado ou contexto, mas não se procura observá-la mediante as qualidades que a constituem enquanto imagem, mesmo desconhecendo-se a linguagem ou fazendo qualquer forma de projeção.

No terceiro elemento é a consciência da *projeção ou identificação com a obra* e é onde se diferencia e transforma cada leitor da obra de arte, pois se tal projeção é compreendida, há a possibilidade de apreciar a obra e de perguntar a si mesmo porque gosta dela ou não. O indivíduo projeta sobre a obra ou conjunto

seus desejos e leituras de mundo. Isto é fácil de observar ao assistir um filme, onde percepção dos fatos pelo autor é influenciada pelas suas projeções, como afirma Bordwell: [...] Ao ver um filme, o receptor identifica certas indicações que o incitam a executar numerosas atividades de inferência, que vão desde a atividade obrigatória e rapidíssima de perceber o movimento aparente, passando pelo processo mais ‘penetrável do ponto de vista cognitivo’, de construir, digamos, vínculos entre as cenas, até ao processo ainda mais aberto de atribuir significados abstratos ao filme. Na maioria dos casos o espectador aplica estruturas de conhecimento às indicações que reconhece dentro do filme [...] (BORDWELL, 1991, p. 03).

O cineasta muitas vezes organiza recortes tomados da sua leitura de mundo segundo as compreensões possíveis na cultura na qual o filme será exibido, senão não fará sentido. O efeito que uma cena causa é produzida pela relação que se tem com ela por meio das experiências diante da linguagem do cinema, sistemas de comunicação e entretenimento dentro da cultura em que vive o leitor.

Desconhecendo-se ou não aceitando esta constatação, até a capacidade de somar conhecimentos cognitivos se estagna, pois é necessário compreender que a obra de arte tem sua importância histórica e estética, independentemente da sua temática ou padrões estéticos gerarem identificação ou projeção dentro da conduta ou realidade do sujeito.



Figura 5 – Diego Velázquez- “An Old Woman Cooking Eggs”, óleo sobre tela, 1618.

Pode ser citado como exemplo, as pessoas que ainda concebem apenas a pintura como representação da realidade, mesmo depois da fotografia ter

obtido o *status* de obra de arte. Muitas pessoas ainda buscam em uma pintura a representação fiel ou idealizada do exterior e cria admiração da técnica do pintor Diego Velázquez⁸ e se esquecem de separar os artistas por movimento e período, esquecendo que as premissas e rompimentos de cada obra e artista podem se posicionar em diferentes décadas e séculos, assim como os padrões estéticos e de beleza se alteram na história da arte.



Figura 6 – “Les Femmes d'Alger” por Pablo Picasso, óleo sobre tela, 1935.

Deve-se apreciar Velázquez sem deixar de fazer o mesmo a obra do cubista Pablo Picasso⁹, pois para fazer a leitura tanto da obra barroca quanto da

⁸ Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (1599-1660) foi um pintor espanhol do período barroco e principal artista da corte do Rei Filipe IV de Espanha. Ele foi um artista tecnicamente formidável, e na opinião de muitos críticos de arte, insuperável pintor de retratos. Sua grande fama veio logo após sua morte, quando se provou um modelo para os artistas realistas e impressionistas. Sua influência se estendeu para artistas como Pablo Picasso e Salvador Dalí.

⁹ Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso (1881-1973) foi reconhecidamente um dos mestres da Arte do século XX. O autor é considerado um dos artistas mais famosos e versáteis de todo o mundo, tendo criado milhares de trabalhos, em diversas linguagens da arte. Ele também é conhecido como

obra cubista, não pode ser ignorada a diferença e a importância do artista e obra em seu contexto histórico, buscando nas pinturas de qualquer período e movimento padrões acadêmicos. Há que se compreender que tanto Velásquez quanto Picasso dizem coisas semelhantes, embora por meios diferentes; isso é uma questão essencial para o conhecimento e a apreciação da arte.

O estudante ou indivíduo deve ser provocado a buscar mais em um texto, pintura, música ou filme, para que consiga apreciar leituras de mundo diferenciadas e inusitadas. Para isso deve-se oferecer acesso a estilos e linguagens diversificadas em múltiplos aspectos estéticos. Dessa forma, não apenas a relação qualitativa de uma leitura de obra de arte, mas com certeza, também a quantidade de informação que faz o leitor, auxiliam na leitura da obra.

3 O ENSINO DE ARTE E A LEITURA DE MUNDO



Figura 7 – “Abaporu” por Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 1928.

Esta obra inaugura o movimento antropofágico idealizado por Oswald de Andrade nas artes plásticas. Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma pintora e desenhista brasileira e uma das figuras centrais da pintura brasileira e da primeira fase do movimento modernista brasileiro, ao lado de Anita Malfatti.

Quem já não fez ou pelo menos não viu uma releitura¹⁰ da obra “Abaporu” de Tarsila do Amaral, o quadro mais emblemático da arte moderna brasileira, pintado em 1928, cujo nome de origem indígena significa "homem que come carne humana", obra que originou o movimento antropofágico idealizado pelo seu marido Oswald de Andrade¹¹, a antropofagia oswaldiana propunha a digestão de influências estrangeiras, como no ritual canibal (em que se devora o inimigo com a crença de poder-se absorver suas virtudes), absorvendo as novidades das vanguardas européias, porém expressando a realidade brasileira.

A releitura corretamente feita torna-se uma ótima oportunidade para conhecer, estudar e analisar a obra de um grande artista, desde as temáticas de seus trabalhos, as técnicas utilizadas, até elementos socioculturais significativos de sua época.

Além do valor educacional, algumas vezes, essa proposta gera resultados que se tornam conhecidos e redundam em seqüências de obras de arte representativas sob o aspecto histórico e estético, em diferentes tempos e estilos. Um bom exemplo disso é o quadro de Pablo Picasso inspirado no famoso *Almoço na Relva*, de Édouard Manet¹². Entre dezembro de 1954 e fevereiro de 1955, Picasso realizou longas séries de releituras de quadros de outros pintores, pois o que se busca por trás de atividades de releitura de obras de arte é trazer ao estudante uma capacidade de leitura e conhecimento maior de obras e artistas, e como produto artístico de qualidade, vale apenas a idéia simples e sensata de reler e reproduzir criativamente uma obra de arte, tornando-a interessante e reflexiva esteticamente.

¹⁰ A releitura de obra de arte é uma representação coerente de uma obra e ao mesmo tempo original, pois apresenta a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem/obra. Assim como há diferentes interpretações de um texto visual, há diferentes possibilidades de releituras desse texto. A esses dois aspectos devem-se as diferenças entre as leituras e as releituras produzidas na escola. Em suas releituras os estudantes revelam suas leituras.

¹¹ José Oswald de Sousa de Andrade (1890-1954) foi um escritor, ensaísta e dramaturgo brasileiro. Foi um dos promotores da Semana de Arte Moderna que ocorreu 1922 em São Paulo, tornando-se um dos grandes nomes do modernismo literário brasileiro. Foi considerado pela crítica como o elemento mais rebelde do grupo. Um dos mais importantes introdutores do Modernismo no Brasil, foi o autor de dois incontornáveis manifestos modernistas: *O Manifesto da Poesia Pau Brasil* e o *Manifesto Antropófago*.

¹² Édouard Manet (1832-1883) foi inicialmente um pintor francês do movimento realista e depois impressionismo, tornando-se uma das figuras mais importantes da arte do século XX. Seu quadro de 1863, *Le Déjeuner sur l'Herbe* ou *Almoço na Relva*, encantou jovens pintores, que se achavam em busca de novos enfoques para a arte. A presença de Édouard Manet foi fundamental para o Impressionismo, que começou com ele em 1860 e desapareceu, como movimento, em 1884, com a sua morte. Sem Manet, os impressionistas se dispersaram, criando seus próprios caminhos.

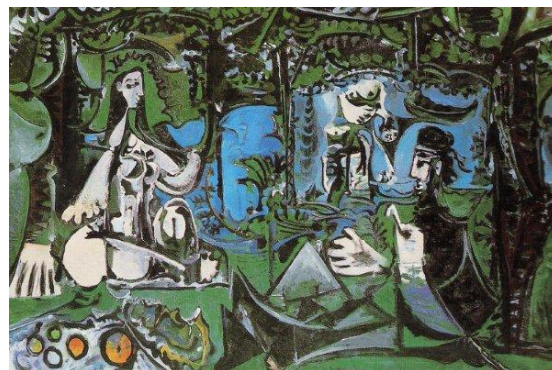


Figura 8 – (esquerda) Édouard Manet- “Le. **Figura 9**– (direita) Pablo Picasso- “Le Déjeuner

“Déjeuner sur l'Herbe” (The Picnic), óleo sobre tela, 1863. Para chegar-se a uma atividade ou proposta de ensino de arte como esta, comum na ação docente, foi necessário que muitas teorias e modelos educacionais surgissem e se confrontassem e também fossem aceitos por um certo período histórico, onde o ensino de arte evoluiu rumo a uma leitura de arte e, conseqüentemente, de mundo, significativa para o estudante.

O autor dessa dissertação iniciou o partilhar da sua leitura de mundo e de compreensão do ensino de arte tomando a perspectiva em que a escola se insere em um sistema de classes, de regime capitalista de produção, que gera várias formas e meios de inclusão e exclusão social, orientando desta forma a participação das diferentes classes e camadas sociais. O conhecimento sistematizado é compartilhado em diversos graus e formas e sua apropriação gera diferentes participações socioculturais, necessitando-se da institucionalização da educação e a especialização de diversos papéis nesse processo.

A educação se posiciona como parte desses direitos individuais, direitos fundamentais, liberdades fundamentais, direitos do homem ou direitos humanos, expressões que designam uma mesma categoria jurídica, sendo que a preferência de utilização por uma delas varia no tempo e no espaço, de acordo com o contexto histórico vivido pela humanidade. Mas, todas elas referem-se aos direitos fundamentais do ser humano.

Esses direitos fundamentais são entendidos como aqueles que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua natureza humana, pela dignidade a

que lhe é inerente, não resultando de concessão da sociedade política, mas que por ela deveriam, pelo menos a maioria, ser consagrados e garantidos. Esses anseios e intenções, que marcam as constituições jurídicas das sociedades modernas, buscam romper e proporcionar pontos de acesso e manutenção dos direitos fundamentais.

Dentro dessa sociedade de classes, onde coexistem diferentes culturas e leituras de realidade, a cultura transmitida pela escola é o saber da classe dominante, é o que a escola se propõe a preservar e transmitir, gerando assim o conceito de *violência simbólica*, criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu e pelo sociólogo Jean-Claude Passeron (1992), onde partem do princípio de que a cultura, ou sistema simbólico, quando sistematizados, o são de forma arbitrária, pois o fator determinante de escolha e ordenação não parte da realidade do contexto sociocultural e sim da construção e manutenção de uma determinada classe social. Em 1970, Bourdieu nos escreve sobre esta leitura da sociologia da educação:

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (BOURDIEU, 1987, p. 295).

A educação no Brasil esteve, de maneira geral, restrita à instrução primária, como gratuita aos cidadãos, motivo pelo qual não contemplava os escravos, uma vez que estes não eram considerados cidadãos. Todavia, por figurar no direito constitucional, surgiram leis infraconstitucionais que dela tratavam, a exemplo da Lei Geral do Ensino (Lei n. 1827/1827), a qual regulamentava a gratuidade da educação. Com isso disseminou-se em muitas províncias a vontade de educar e algumas delas chegaram a adotar o princípio da obrigatoriedade da educação primária, que somente se efetivou com o Ato Adicional de 1834, por meio do qual se delegou às províncias a responsabilidade de ministrar as primeiras letras.

A secularização do ensino, iniciada nesse contexto social, era fundamental para a criação da identidade dos Estados Nacionais, já em franca formação no ocidente europeu. Com a Lei Geral do Ensino iniciou-se um processo de homogeneização, unificação e hierarquização da educação brasileira.

A Constituição de 1988 faz menção aos direitos culturais e ao tratar deles observe-se que um dos objetivos da Assembléia Constituinte foi o bem estar geral. Nela foi consagrado um título dedicado exclusivamente à família, à educação e à cultura em todas suas formas, estabelecendo-se competência para que a União pudesse traçar as diretrizes da educação nacional, além de organizá-la, mediante a previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, bem como a criação de sistemas educativos nos Estados e a manutenção de recursos para o seu desenvolvimento.

O conhecimento sistematizado é compartilhado em diversos graus e formas e sua apropriação gera diferentes participações socioculturais, necessitando-se da institucionalização da educação e a especialização de diversos papéis neste processo. Dentro desta sociedade de classes, onde coexistem diferentes culturas e leituras de realidade, a cultura transmitida pela escola é o saber da classe dominante é o que a escola se propõe a preservar e transmitir.

Mesmo sendo a escola um grupo diferenciado, com vida e dinâmica próprias, ela se constitui em um espaço de redefinição por excelência. Redefine a cultura dominante e a cultura dominada por meio das múltiplas e diferentes relações que se travam em seu interior, porém esses processos muitas vezes cessam diante de elementos como a aprendizagem passiva e do conteúdo latente, ou seja, da manifestação do inconsciente do indivíduo.

As relações dentro ou fora da escola não podem supor uma igualdade absoluta entre as pessoas, os conhecimentos ou o que quer que seja. Não significam ignorar formas organizadas (e mesmo hierarquizadas) de trabalho e convivência social. Significam em vez disso, admitir as múltiplas, variadas e ricas facetas do real, admitindo diferenças e aprendendo a lidar com elas a partir de critérios não autoritários.

Embora todos esses elementos e reflexões pareçam um axioma, devem ser retomados pois é na prática que acontece a dissociação entre o saber formal e as condições de existência dos sujeitos.

Essa mesma instituição coloca em contato camadas sociais de diferentes níveis, ficando claro que isso acontece por pertencerem à mesma sociedade, cujos padrões culturais valorizam o domínio do código escrito. Porém, a

decisão de “como ensinar a ler e escrever” e “ensinar a ler e escrever o quê” é sempre tomada pelas camadas letradas.

A Escola localizada neste contexto deve aceitar seu papel essencial na busca de uma sociedade mais justa e melhor organizada e sendo assim, buscar formas de repensar e estruturar o fazer pedagógico para promover a inserção social e uma educação de qualidade ao indivíduo de forma democrática e plena. A Lei de Diretrizes e Bases aponta:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º, p. 01).

Trata-se de um dado de realidade o fato de que o ensino desse conhecimento (código escrito) só pode se dar por aqueles que exercem esse conhecimento (a leitura e a escrita). Esse fato, contudo, não possibilita encarar o professor como um produtor que ensina o que produz, pois em sua maioria o professor apenas domina o código, ignorando-o, muitas vezes, como um produto cultural coletivo, construído ao longo do tempo por gerações e instituições às quais emprestam legitimação e prestígio, como salienta Penteado.

Como instrumento de auto-expressão, o código escrito precisa ser colocado ao alcance das camadas iletradas, pela escola, para que por meio dele, explicitem e exteriorizem a visão de mundo e concepção de vida que lhes são próprias e que compreendem inclusive o seu próprio código oral, distinto do das camadas letrada (PENTEADO, 1991, p. 90).

Na sociedade, com certeza, a leitura de textos e imagens, assim como a escrita e a produção cultural, quase sempre relacionada ao grau de escolarização, são fatores essenciais nesse processo. A sociedade vive em um tempo em que se busca a visualização da leitura de imagens e/ ou obra de arte dentro de uma perspectiva histórica, onde podem ser identificados como marco inicial o Decreto de 1816, em que D. João VI criou o ensino artístico no Brasil ao determinar a fundação de uma escola de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro.

A história do ensino de arte no Brasil apresenta uma grande variedade de tendências com relação às suas finalidades e propriedades, gerando uma diversidade de propostas e diretrizes quanto aos conteúdos e metodologias de

área e, conseqüentemente, quanto à leitura de políticas educacionais e os enfoques axiológicos.

As tendências tradicionalistas e escolanovista criaram uma identificação do ensino de Arte com a visão filosófica humanista, porém sem delimitar instrumentos e propostas objetivas. Entre as décadas de 20 e 70, as instituições escolares brasileiras tiveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, influenciadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. Porém, para que as disciplinas de educação artística a partir de 1973-74 e arte ocupem seus espaços, elas percorrem um trajeto lento e cheio de obstáculos, que nos remetem a aspectos históricos bastante relevantes.

Para recuperar, mesmo que brevemente, a trajetória histórica do Ensino de Arte no Brasil, deve-se observar a integração de diferentes orientações referentes à sua finalidade, formação e atuação docente, e o impacto destes modelos na leitura e espaço da disciplina de arte.

Autores como Read consideram que a produção artística da criança não é um fim em si mesma, mais um meio onde os medos, ansiedades e problemas sociais se manifestam através das diversas linguagens artísticas. Ao utilizar o termo arte infantil em seu livro *Educación por el arte* (1969), Herbert Read busca evidenciar a importância e todos os aspectos significativos da educação estética: “Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a la orientación psicológica y por tal motivo reviste fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética”¹³ (READ, 1969, p. 32).

Nas artes visuais, cênicas e na música a criança exterioriza sua realidade e leitura de mundo, emergindo desses elementos sua personalidade, suas alegrias, conflitos, necessidades e desejos. Assim, a criança se expressa de forma verdadeira e significativa, que pode ser feita tanto de forma não-verbal ou verbal. A respeito desse contexto Ferraz e Fusari afirmam: a expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos, Assim, desde bem pequenas as crianças vão desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social, como por exemplo,

¹³ Meu objetivo será demonstrar que a função mais importante da educação é a orientação psicológica e por esse motivo se reveste de fundamental importância a educação da sensibilidade estética. Livre tradução do autor.

os rabiscos das pequeninas que são extensões de seus gestos primordiais. Esta dimensão particularíssima da linguagem da criança é que faz reconhecida e respeitada (FERRAZ; FUSARI, 1995, p. 55-56).

Tendências que se baseiam em uma visão humanista e filosófica demarcaram as tendências tradicionalista e escolanovista, que vigoraram desde o início do século passado no ensino de Arte. Essa tendência também aparece nos papéis do professor e do estudante e ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte.

Segundo Ana Mae Barbosa no artigo *Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*, Anísio Teixeira, o personagem principal do Movimento Escola Nova na década de 30, e grande modernizador da educação no Brasil, foi quem aparou as arestas equivocadas na apropriação das idéias de John Dewey e sua influência no ensino da arte moderna no Brasil.

A idéia de arte como experiência consumatória, ou seja, a valorização da experiência ou resultado final acima de todo o processo, que se pressupunha ser a principal idéia da Escola Nova e de Dewey, foi um erro convencional cometido no Brasil e em outros países, pois para Dewey a experiência consumatória é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final. Sobre esta interpretação equivocada Ana Mãe Barbosa expõe: a consolidação da interpretação equivocada veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli, *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está explicitamente ligada a "experiência consumatória" de Dewey (BARBOSA, 2003, p. 01).

Toda essa realidade acima descrita aponta como resultado final desse equívoco um quadro onde a expressão artística da criança por meio das artes visuais e de trabalhos cênicos, eram apenas uma última etapa na exploração de um determinado assunto ou a culminância de uma experiência ou objeto de conhecimento.

Essa proposta metodológica tinha como preceito fundamental que, ao trabalhar com os meios de transporte, por exemplo, os elementos devem ser explorados em seus vários aspectos e como culminância a confecção de desenhos relacionados aos meios de transporte, sem nenhuma relação técnica com os

elementos de composição, ou utilização de técnica, que priorizem a criatividade e/ou expressão.

Infelizmente, essa prática de aplicar técnicas diversas de composição como uma experiência final dentro de um conteúdo sistematizado de outra área do conhecimento ainda é muito utilizada no ensino fundamental de escolas públicas e particulares e está baseada na idéia de que os elementos afetivos presentes na cognição e mobilizados pela arte podem auxiliar na compreensão dos conceitos e elementos concretos relacionados aos mesmos.

Na década de 20, o ideal modernista da “Semana de Arte Moderna” de 1922, que exerceu grande influência nos artistas brasileiros, vê-se, por exemplo, os modernistas Anita Malfatti e Mário de Andrade¹⁴, que valorizavam a expressão singular e rompiam os modos de representação realistas e a estabilização de uma consciência criadora nacional, preocupada em expressar a realidade brasileira, gerou uma série de tentativas de se trabalhar o ensino de arte fora das escolas, sendo desenvolvidos junto a movimentos culturais influenciados pela nova estética da modernidade e das vanguardas.

Mesmo parecendo óbvio que não é apenas nestes elementos que se evidencia a importância do ensino de arte, mesmo assim, somente na década de 1930, surge o ensino de arte como atividade extracurricular em escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, sendo criada em São Paulo a Escola Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, que gratuitamente oferecia aulas de música, desenho e pintura a crianças de 08 a 14 anos, seguindo uma orientação vinculada à confecção e estilização da flora e fauna brasileiras.

As disciplinas desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, na primeira metade do século XX, e na prática propunham o conhecimento como transmissão de modelos e padrões das culturas predominantes. Inicialmente, valorizavam-se procedimentos artesanais, ou seja, as habilidades manuais do aluno, os chamados “dons artísticos”, que se traduziam em métodos de organização e precisão, fazendo-se uma leitura utilitarista do objeto artístico.

¹⁴ Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945) foi um poeta, romancista, musicólogo, ensaísta e professor, considerado unanimidade nacional e reconhecido por críticos como o mais importante intelectual brasileiro do século XX. Mário de Andrade liderou o movimento modernista no Brasil e produziu um grande impacto na renovação literária e artística do país, participando ativamente da *Semana de Arte Moderna de 22*, além de se envolver (de 1934 a 37) com a cultura nacional trabalhando como diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo.

Em sala, os professores apresentavam para os alunos atividades e modelos convencionais retirados de livros didáticos e/ou manuais das diversas linguagens artísticas. Dessa forma, o ensino de Arte era essencialmente a apropriação do domínio técnico, e assim, ao professor competia expor e transmitir os códigos, categorias e conceitos, relacionando padrões estéticos, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum a reprodução de modelos.

A disciplina desenho, apresentada como desenho geométrico e desenho do natural, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e tecnicista. As atividades relacionadas à expressão corporal (dança) e artes cênicas (teatro) tinham função e reconhecimento somente quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como semana da pátria, páscoa ou natal, ou das apresentações de final de período escolar.

A música trabalhava com tendência tradicionalista, teve seu representante máximo no canto orfeônico, projeto do compositor Heitor Villa-Lobos¹⁵, elaborado na década de 30. Seu projeto constitui-se em importante referência por propor levar a iniciação à linguagem musical de maneira sistemática no ensino brasileiro. Durante sua aplicação, o projeto Villa-Lobos teve como barreiras questões práticas relacionadas à orientação de professores e transformou-se a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos técnicos matemáticos e visuais do código musical, tendo como objetivo específico parcial a memorização de peças orfeônicas, e que em sua temática tinham caráter folclórico, cívico e de exaltação, refletindo seu período histórico.

Os teóricos e professores da época também iniciaram um estudo das novas teorias sobre o ensino de arte divulgadas no exterior e em solo pátrio, na busca de um rompimento com a rigidez estética, numa fuga da abordagem reprodutivista da escola tradicional.

A primeira abordagem baseada na livre expressão e na espontaneidade da criança vem com a proposta de Anita Malfatti¹⁶, em 1930, em

¹⁵ Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi o mais importante músico erudito brasileiro de todos os tempos, célebre por unir música com sons naturais, em sua obra resgata elementos do folclore e da cultura popular ao mesmo tempo em que utiliza técnicas de composição inovadoras.

¹⁶ Anita Catarina Malfatti (1889-1964) foi pintora, desenhista e professora brasileira, considerada a grande precursora da arte moderna no Brasil. Sua exposição de 1917, que a torna conhecida, quando em uma exposição protagonizada pela artista - em que também expunham artistas norte-americanos - recebe críticas ferrenhas de Monteiro Lobato (1882-1948) no artigo *A Propósito da*

seu *atelier*, que funcionava na Biblioteca Infantil Municipal, pelo Departamento de Cultura de São Paulo, quando Mário de Andrade era seu diretor, entre 1936 e 1938. Foi graças a Mário de Andrade que a produção artística da criança passou a ser vista por meio de critérios técnicos relacionados à filosofia da arte.

Em seus estudos, Mario de Andrade dirigiu pesquisas sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 04 a 16 anos, de diversas classes sociais, e ainda produziu artigos de jornal de grande contribuição para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar.

Em artes plásticas, acompanhou-se uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País. A encenação do “Vestido de Noiva” (1943), de Nelson Rodrigues¹⁷, marcando a renovação do teatro brasileiro ao se voltar para a realidade de cunho trágico e psicológico, introduz o teatro brasileiro na modernidade.

Em música, o Brasil viveu um progresso excepcional, tanto na criação musical erudita, como na popular. Na área popular, traça-se a linhagem de artistas e de obras de grande originalidade e representatividade em seu respectivo período histórico, que vem de Pixinguinha¹⁸ e Noel Rosa¹⁹ e chega, hoje, ao movimentado intercâmbio internacional de músicos, ritmos, sonoridades, técnicas, composição, etc., passando pelo momento de maior penetração da música nacional na cultura mundial, com a Bossa Nova.

Entre 1937 a 1945, o estado político ditatorial se distancia dos educadores de ação renovadora, mas a arte-educação desenvolveu e cristalizou alguns procedimentos, como, por exemplo, a inclusão do desenho pedagógico e do

Exposição Malfatti, conhecido como *Paranóia ou Mistificação*. Em 1922, participa da Semana de Arte Moderna e integra, ao lado de Tarsila do Amaral (1886-1973), Mário de Andrade (1893-1945), Oswald de Andrade (1890-1954) e Menotti Del Pichia (1892-1988), o Grupo dos Cinco.

¹⁷ Nelson Falcão Rodrigues (1912-1980) foi dramaturgo, jornalista e escritor brasileiro, embora tenha sido um dos maiores cronistas esportivos de todos os tempos, foi como dramaturgo que se consagrou, sendo considerado por muitos críticos o pai da moderna dramaturgia brasileira. Em todas as tragédias da vida ele transformou em peças de teatro, contos, crônicas e romances que abriram caminho para o uso coloquial da língua e inovações na temática dos textos teatrais.

¹⁸ Alfredo da Rocha Viana Filho, conhecido como Pixinguinha (1897-1973), foi um saxofonista, compositor, arranjador e regente brasileiro. Pixinguinha é considerado um dos maiores compositores da música popular brasileira, contribuiu diretamente para que o choro encontrasse uma forma musical definitiva.

¹⁹ Noel de Medeiros Rosa (1910-1937) foi um sambista, cantor, compositor e violinista brasileiro e um dos maiores e mais importantes artistas da música no Brasil. Teve contribuição fundamental na legitimação do samba de morro entre a classe média e o rádio, principal meio de comunicação em sua época - fato de grande importância, não só o samba, mas a história da música popular brasileira.

desenho geométrico nos Ensinos Médio e Fundamental. Este é o início da chamada pedagogização da arte na escola, em que o ensino da arte se torna uma série de procedimentos para disciplinar o olhar, a coordenação ou para auxiliar na expressão emocional do indivíduo.

Desse procedimento surgem, a partir de 1947, diversos *ateliês* em várias capitais do Brasil, aonde artistas plásticos conduziam uma série de procedimentos de confecção artística, que tinham como objetivo principal possibilitar a expressão da criança sem nenhuma interferência do adulto. É nesse contexto que surge o movimento de valorização da arte da criança, que encontra sua forma de liberação emocional do processo criativo. Geralmente, com argumentos psicológicos, os ateliês começaram a “convencer” o ensino regular, que existe realmente a necessidade da livre expressão de seu processo gráfico ou grafismo infantil da criança.

Em 1948, o artista plástico e arquiteto Lúcio Costa²⁰ elaborou o programa de desenho da escola secundária e com certa influência da *Bauhaus*²¹, propõe o desenvolvimento da criação e da técnica priorizando a confecção artesanal. Embora seu programa nunca tenha sido oficializado pelo Ministério de Educação, seu reflexo no ensino da arte se deu a partir de 1958, quando surge uma lei federal que regulamentou a criação de classes experimentais e, posteriormente, currículos experimentais relacionados ao ensino da arte.

A Escola Nova se fundamenta na teoria de John Dewey e em 1948, no Rio de Janeiro, ao criar a Escolinha de Arte do Brasil, se vê estruturada pelo artista e educador Augusto Rodrigues, no formato de oficinas de artes visuais, com a finalidade de desenvolver a expressão individual e incentivar criatividade da criança. O movimento da Escola Nova surge no final do século XIX na Europa e Estados Unidos e faz oposição ao pensamento tradicional de ensino de Artes no Brasil e só chega por volta de 1930. Porém, torna-se amplamente difundida somente entre as

²⁰ Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro Lima Costa (1902-1998) foi arquiteto, urbanista e professor brasileiro, sendo o pioneiro da arquitetura modernista no Brasil, ficou conhecido mundialmente pelo projeto do Plano Piloto de Brasília. Entre os alunos da renovada escola de arquitetura estava o jovem Oscar Niemeyer. Sabendo da importância de sua geração na mudança dos rumos culturais do país, Costa convenceu Le Corbusier a vir ao Brasil em 1936 para uma série de conferências. Sua influência na arquitetura moderna brasileira é incontestável, como Niemeyer, passou a ser conhecido em todo o mundo como autor de grande parte dos prédios públicos.

²¹ A Staatliches Bauhaus (literalmente, casa estatal de construção, mais conhecida simplesmente por Bauhaus) foi uma escola de design, arquitetura e artes visuais que funcionou entre 1919 e 1933 na Alemanha.

décadas de 50 e 60, entre os pedagogos e licenciados.

Naquele momento o ensino de Arte busca o desenvolvimento do processo criativo e valoriza suas formas de expressão e de leitura de realidade. Desta forma, as propostas pedagógicas tinham como diretriz a repetição de modelos e centradas no professor, são redirecionadas para os processos de desenvolvimento do grafismo e da livre expressão da criança no fazer estético.

Com base nas diretrizes, lançadas por Lúcio Costa, surgiram em várias capitais classes experimentais onde procedimentos e seqüências técnicas em materiais diversos são empregados pelo professor. Essas seqüências eram determinadas com teorias das etapas de evolução gráfica da criança. Em geral, essa delimitação feita pelos professores utilizava como referência o livro *Desarrollo de la capacidad creadora*, de Victor Lowenfeld (1961), em que as etapas são delimitadas e utilizadas em larga escala pelos arte-educadores. Essas etapas são conhecidas como das garatujas (02 a 04 anos), etapa pré-esquemática (04 a 07 anos), etapa esquemática (07 a 09 anos), etapa realista (09 a 12 anos), etapa pseudo-naturista (12 a 14 anos) e arte dos adolescentes (14 a 17 anos). Sobre estas etapas do desenvolvimento Lowenfeld ainda afirma: El aprendizaje de un niño, tiene lugar en su interacción con el ambiente que lo rodea. Mucho antes de empezar a trazar las primeras líneas en una superficie, sus sentidos tienen los primeros contactos con el medio y reacciona ante experiencias sensoriales como tocar, ver, gustar o escuchar. Es en esta primera infancia, cuando el niño comienza a establecer pautas de aprendizaje y actitudes a seguir. Desde tan temprano, el arte tiene gran importancia, ya que contribuye a desarrollar la sensorialidad y a relacionar el niño con el medio. Cualquier forma de percibir y de reaccionar frente al medio, es la base para la producción de formas artísticas²² (LOWENFELD, 1961, p. 76).

Em fins dos anos 60 e na década de 70, nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com

²² A aprendizagem de uma criança, acontece na a interação com o ambiente que a rodeia. Muito antes de começar a traçar as primeiras linhas em uma superfície, seus sentidos têm os primeiros contatos com o meio e ela reage ante as experiências sensoriais como tocar, ver, saborear e escutar. É nesta primeira infância, que a criança começa a estabelecer as diretrizes de aprendizagem e atitudes a seguir. Desde tão cedo, a arte tem grande importância, já que contribui no desenvolvimento dos sentidos e no relacionamento da criança com o meio. Qualquer forma de perceber e de reagir frente ao meio, é a base para a produção de formas artísticas.- Livre tradução do autor.

grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação — que já se anunciaram quando algumas idéias e a estética modernista influenciou o ensino de Arte — são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

O Ensino de Arte, tendo como diretriz o desenvolvimento da criatividade, se dá por influência de Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte do Recife e diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil. Além de Noêmia Varela, outras mulheres como Margaret Spencer e Lúcia Valentim tornaram-se grande referência das escolas modernas de arte no Brasil, sob influência da *Progressive Schools* americana, onde o movimento de Arte Educação já tinha sido implantado de longa data.

Embora o artista plástico e arte-educador Augusto Rodrigues tenha se tornado um ícone como pioneiro dessa proposta com sua Escolinha de Arte do Brasil, foi Noêmia Varela que, por mais de vinte anos, coordenou a teoria e a prática na Escolinha de Arte do Brasil, garantindo um próprio lugar na História do Ensino da Arte.

Surgem nos anos 60 e 70 escritores brasileiros, que publicam diversos livros a respeito do ensino da arte na escola, porém seus conteúdos eram focados em sistematizações e descrições técnicas, sem embasamento ou profundidade teórica.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 permitiu que as experiências do ensino de arte na escola, iniciadas em 1958, tivessem continuidade, embora sem grande reflexão.

A ditadura militar, implantada em 1964, perseguiu e desarticulou todas as teorias de vanguarda do ensino de arte e todas as escolas experimentais, com o objetivo de padronizar e estereotipar os currículos educacionais. Naquele contexto o ensino da arte voltou-se em geral para a sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas nas escolas públicas primárias.

No ensino superior a proposta da Universidade de Brasília, que realizou em 1965 o primeiro Encontro de Arte/Educação em uma universidade brasileira, teve suas atividades eliminadas. Mesmo assim, a arte passou a fazer parte do currículo de todas as escolas particulares conceituadas do país. Já na

escola secundária pública comum, o desenho geométrico continuou como única referência das artes visuais.

Entre 1968 e 1972, algumas escolas especializadas no ensino da arte iniciaram projetos com o objetivo de desenvolver métodos e processos que possibilitassem o desenvolvimento da percepção, criatividade e experiência estética e crítica diante dos elementos de composição. Também surge nos anos 70 certa orientação em busca de um contexto social dentro do ensino da arte especializada, com influência da necessidade de ler o mundo, proposta por Paulo Freire.

Somente no final dos anos 70, algumas universidades ofereceram uma disciplina intitulada “Teoria da Criatividade” para as áreas de artes visuais, artes cênicas, música e cinema e como consequência desse processo a criatividade e originalidade na produção do aluno passou a ser mencionada como o primeiro objetivo do ensino.

No sistema de ensino a introdução da educação artística no currículo escolar ocorreu por se entender a essencialidade da arte na formação dos indivíduos, e na sua capacidade de ampliar conceitos e leituras de mundo. Os arte-educadores assim se organizaram para ampliar as discussões sobre o reconhecimento e valorização do ensino de arte e suas relações pedagógicas e didáticas na prática pedagógica.

O ensino da Arte ganhou seu caráter obrigatório no Brasil apenas a partir de 1971, através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5692/71. A partir dessa resolução os cursos de formação de professores de Arte nas universidades brasileiras tornam-se uma necessidade, concretizada apenas em 1973, com o curso de graduação em Educação Artística.

O ensino de arte por muito tempo se constituiu em uma atividade escolar baseada somente no processo do fazer gráfico/plástico do aluno, não sendo concebida como área do conhecimento, ou seja, não possuindo objetos de estudo e conhecimento sistematizados. Buscava-se apenas a livre manifestação infantil desconecta de imagens contextualizadas historicamente e de conceitos estéticos de leitura de obra de arte.

Com a reforma educacional de 1971, estabeleceu-se no ensino de arte a prática da polivalência e, segundo esta reforma, um mesmo professor trabalha o ensino de música, artes visuais e artes cênicas (teatro e dança) como disciplina obrigatória no ensino fundamental.

Enfim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 coloca a Arte como obrigatória na educação básica, sendo este um novo marco curricular. As reivindicações de identificar a área por Arte e tornando-a parte da estrutura curricular como área de conhecimento, com conteúdos ligados a elementos técnicos de composição e históricos da arte, deixando de ser apenas atividade relacionada a conteúdos ou situações escolares.

“O ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26).

O ensino da arte como componente curricular obrigatório acontece com a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9.394/96, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que objetivando desenvolver a formação cultural do aluno manteve sua obrigatoriedade na educação básica. Porém, nesse contexto ainda se temo claramente o ensino de arte como formador de indivíduos que conhecem e interagem com a cultura e as diversas linguagens artísticas. Diante deste fato Ana Mae Barbosa, arte-educadora da Universidade de São Paulo, afirma:

“Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA, 1991, p. 06).

Somente no final dos anos 80 passou-se a repensar que a arte e sua docência não poderiam abranger apenas a expressão e o grafismo do educando, pois arte é conhecimento e leitura de mundo, uma leitura significativa e relevante para o processo de aprendizagem e formação do cidadão.

Tais conceitos, aparentemente óbvios, em verdade não o são: a atividade artística utilizada como recurso na formação de crianças e adolescentes era concebida como atividade extracurricular (somente em 1973 os cursos de arte-educação propuseram a conclusão da licenciatura em apenas dois anos e a inserção da disciplina de educação artística no currículo básico dos ensinos médio e fundamental). A priorização dos conteúdos deixava de lado o desenvolvimento da criatividade e ignorava a existência de um contexto histórico e estético mínimo. Dessa forma, a disciplina de educação artística acabou ganhando um caráter excessivamente lúdico e artesanal.

A importância dos aspectos históricos e axiológicos só começou a ser revista nos anos 80, após a restauração da democracia em 1983, e a formulação da

Nova Constituição de 1988, onde, na seção designada à educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios [...]. II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”.

Essa foi uma nova leitura, que inicia um rumo no ensino de arte onde seus conteúdos e propostas metodológicas estejam ancorados na própria arte e em suas relações axiológicas e socioculturais. Nessa nova direção tem-se a contribuição do PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – que afirmam a importância do ensino da arte e suas relações diretas e indiretas com a dimensão social das manifestações artísticas.

Por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) torna-se claro que o ensino de arte não possui apenas o papel de estimular e desenvolver o fazer artístico dos alunos, pois também se torna necessário o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre as diversas linguagens artísticas e toda forma de produção cultural e sua relação com a realidade na qual está inserido. Não pode esquecer que a arte como forma de manifestação cultural comunica-se e interage de forma significativa com as mais diversas camadas sociais e aspectos múltiplos da sociedade.

Infelizmente, o sistema educacional, principalmente o público, além de manter-se tradicional, ainda cria resistência às novas linguagens e estudos que se dão com o avanço das ciências e são apropriados pelas teorias da educação. Esses padrões de comportamento modificam o indivíduo inserido na instituição escolar, de forma temporária ou permanente e, em consequência, só se pode modificar a instituição a partir do indivíduo.

Nesse momento, alguns coordenadores educacionais e demais professores concebem a arte como um mero auxiliar de sua prática pedagógica em suas respectivas disciplinas, mesmo com os PCN a propor um novo papel e formato para o ensino de arte.

Foi decisivo a introdução no Brasil por Ana Mae Barbosa, a partir das experiências educativas do Museu de Arte Contemporânea/USP, a proposta denominada inicialmente de “Metodologia Triangular” e atualmente conhecida como “Abordagem Triangular”. Essa nova proposta tem como base pesquisas norte americanas, que conceberam como diretriz uma abordagem mais substancial e abrangente para o ensino de arte, adaptando a proposta à nossa realidade. Ana

Mae Barbosa propõem a “Metodologia Triangular”, que apresenta três campos de ação docente: *a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico*.

Nesse contexto, arte-educadores começam a reconstruir seu espaço na grade curricular e na organização de conteúdos e metodologias. A partir desse momento buscou-se uma série de novas abordagens e houve a disseminação da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, como uma metodologia definitiva e salvadora, posteriormente contestada pela sua autora. Essa influência passa a integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte e apresenta termos similares como a produção do aluno, a fruição das obras e a reflexão.

Dessa forma, o vocabulário dos professores de arte ganhou o termo “leitura” como elemento essencial de seu fazer didático. Esse conceito de leitura deve ser aplicado e relacionado a todo processo de interpretação, compreensão e cognições de expressões compostas de elementos formais e simbólicos representativos em diversas dimensões do mundo.

Pode-se ampliar esse poder estratégico da imaginação com aprendizagens de um fazer criador com autoria, que possibilite a construção de imagens/síntese, diagramas, esquemas, alegorias, metáforas aproximativas, nos quais uma imagem é, também, um corpo de idéias, uma posição política sobre o contexto, um recorte ético sobre valores, um mapa de sentidos sobre algo que se aprendeu. Não conseguiremos dialogar com a dor, a ignorância, a falta, o destino, o acaso, a incompletude, nem com a alegria, o jogo, a festa, o júbilo, sem acesso à criação de imagens (MEIRA, 1999, p. 124).

Na escola, é reconhecida a importância de educar por meio da arte e seu apelo audiovisual, mas nessa maneira de se fazer educação há necessidade de um conhecimento prévio, o de ter aprendido a ler criticamente as diversas linguagens artísticas e segmentos audiovisuais não necessariamente educativos.

Partindo da constatação de que o Brasil se constitui numa sociedade dividida em classes sociais, que o movimento social é caracterizado pela luta entre as classes e que os interesses de cada uma são diferentes e antagônicos, a metodologia proposta pelos autores contemporâneos, claramente se coloca a favor dos interesses das camadas populares da população brasileira, o que vai ao encontro das intenções registradas na Constituição de 1988.

Em 1997, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que a Proposta Triangular (que envolve três vertentes: o fazer artístico, a leitura

da imagem — obra de arte — e a história da arte) foi apresentada como modelo metodológico (diga-se, ignorando a experiência educacional dos professores que já desenvolviam seus trabalhos), tendo como componentes a produção artística, a contextualização histórica e a leitura e apreciação de obra de arte. Porém, os PCN brasileiros iniciaram um “troca-troca” da nomenclatura dessa proposta, já que esta dispunha de poucos elementos históricos e contextualizados, não resolvendo a problemática existente.

No Estado do Paraná as disciplinas de Educação Artística (ensino fundamental) e Arte (Ensino Médio) tiveram a sua primeira mudança significativa quando o Governo Jaime Lerner criou, em seu segundo mandato, o PEC (Projeto Extra-Curricular), em que cada instituição de ensino teve liberdade para criar “laboratórios” com atividades práticas e/ou disciplinas novas.

Na prática, o PEC tornou-se uma forma de medir a força e a influência de professores e disciplinas, pois na proposta inicial deveriam ser criadas disciplinas com um caráter prático e outras deveriam trabalhar com temas, conteúdos ou abordagens poucos usuais, como por exemplo, “cultura e arte indígena”, ou “filosofia política”. Porém, na maioria das escolas surgiram os famosos laboratórios: “laboratório de matemática”, “laboratório de produção de texto”, laboratório de biologia, etc.

Depois de 08 (oito) anos da política neoliberal do governo Lerner e da transformação da escola em empresa, o Governo Requião surge com uma proposta inicial de negação total de tudo que representasse e/ou significasse ações do governo anterior, iniciando uma grande proposta de mudança na educação do Estado, produzindo-se reflexos também na arte-educação.

Outro bom exemplo de demonstração de poder do Estado é o do Paraná com os dois últimos governadores. No início da década de 1990, tínhamos no governo, Roberto Requião, que adotou uma abordagem teórico-crítica para a educação paranaense. Cursos de formação continuada e discussões sobre o currículo básico foram promovidos pela Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de fundamentar a implantação do currículo básico elaborado no governo anterior. O Governo que sucedeu Roberto Requião foi Jaime Lerner que implantou um modelo econômico e educacional neoliberal no Estado do Paraná, servindo, inclusive, de laboratório para o Governo Federal, tão liberal quanto (LASTA, 2007, p. 08).

Utilizando como base Saviani e a abordagem histórico-crítica, os novos dirigentes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná acabaram com o PEC e propuseram o aumento de carga horária das disciplinas propedêuticas, as quais tem por objetivo a formação geral, humanística, crítica e reflexiva, aumentando 01 (uma) aula para História e Geografia, que passa a ter 03 (três) horas aulas; 01 (uma) hora aula para Arte e Educação Artística, que passa a ter 02 (duas) horas aulas e, ainda, estabeleceu-se a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Todavia, algumas escolas não seguem corretamente essas diretrizes amparadas nos PPP (Projeto Político Pedagógico), que permitem às escolas certa flexibilidade com relação à sua grade curricular. Essas escolas são conduzidas com políticas e encaminhamentos distintos dos propostos pela Secretaria de Educação.

Nesse âmbito, embora à primeira vista siga Demerval Saviani, o Governo Requião elaborou e distribuiu livros didáticos para a escola pública, onde propôs uma abordagem da arte-educação a partir do desenvolvimento de projetos e retomou o trabalho com as diferentes linguagens da arte, deixando o conteúdo e aspectos axiológicos em segundo plano. Esses dados oferecem a oportunidade de conhecer-se um pouco mais acerca das relações de ideologia e controle dos últimos dois governos do Estado do Paraná, partindo-se do neoliberalismo de Jaime Lerner e alcançando-se o atual governo de Roberto Requião, fato que inevitavelmente causa impacto na educação.

Fugir das limitações impostas pelas políticas educacionais torna-se de fundamental importância para o professor, pois o ato de ensinar é revestido pelo integrar das informações adquiridas dentro e fora da escola pelos alunos, em relação a aspectos críticos e lúdicos, que se apresentam durante sua atividade estudantil e construção de leitura de mundo. Essa atitude, por parte do educador e do educando, possibilita uma compreensão mais clara daquilo que é ensinado e qual a sua função em sociedade.

Tanto o aluno como o professor necessitam conhecer os elementos mínimos da linguagem utilizada, pois sendo a linguagem artística abordada pelo professor capaz de agregar em alto grau informação e ludicidade, a leitura dos elementos estéticos e contexto histórico torna-se essencial, pois o impacto por meio das imagens, sons, movimentos, acessados pelo aluno de maneira tradicional ou dentro das novas tecnologias tem grande e significativo resultado na aprendizagem.

É preciso lembrar da questão comunicacional do emissor, receptor e mensagem, já estudada por Aristóteles, e ir além do mero *comunicar*, pois isso vai além dos aspectos relacionados ao emissor, de seu campo de experiência, usuário de um código, enquanto fonte de uma mensagem e do destinatário. Dessa forma, seria o receptor dessa mensagem codificada detentor do mesmo código utilizado, ou irá interpretar o código por meio do seu campo de experiência individual

Dentro da instituição escolar os estudos das relações humanas e suas dinâmicas (explícitas e implícitas), mostram sintomas de conflito de relações e elementos a serem analisados, de grande importância, como o conteúdo manifesto (consciente) e o conteúdo latente (inconsciente). A forma como os grupos trabalham os conflitos existentes (grau de dinâmica) e toda a sua resistência à mudança, são significativos para se chegar aos conflitos geradores dos sintomas.

Com as transformações sofridas no Ensino Médio e no Ensino da Arte nesses últimos anos torna-se necessário que o professor organize um trabalho consistente e coerente, por meio de atividades que favoreçam a leitura de mundo e da realidade do estudante. Conclui-se, segundo Ferraz e Fusari (1992, p. 71):

Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em Arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística.

A valorização da cultura e da arte têm reflexo direto nas políticas educacionais do estado, pois os elementos advindos da cultura popular e erudita são essenciais para a formação de um ambiente social repleto de valores sociais relevantes e reflexivos, como diz Duarte Jr., criar a cultura é, portanto, humanizar a natureza, ordenando-a e atribuindo-lhe significações expressivas dos valores humanos: criar a cultura é concretizar tais valores. Fora de um ambiente cultural não existem seres humanos, isto é, o homem não pode existir enquanto tal a não ser através da cultura (DUARTE JR., 2000, p. 76).

A cultura se compõe de elementos sociais em associação com a criatividade individual e coletiva e assim alcança espaço como fenômeno da arte. Toda expressão artística não deve ser apenas preservada como direito e objeto,

mas também incentivada por meio de do contato com a mesma, neste sentido o ensino da arte no ensino fundamental e médio se torna um direito do cidadão, tais são suas possibilidades e reflexos.

Desta forma, nenhuma disciplina do Ensino Médio ou fundamental deve ignorar as diversas relações artísticas e culturais existentes em um conteúdo sistematizado ou contexto social, muito menos o ensino da arte, que acaba sendo o maior e mais poderoso articulador na formação de uma leitura estética do mundo.

Neste sentido, as disciplinas de Arte e de Educação Artística são ofertadas com a pretensão de auxiliar a desenvolver no aluno um pensamento estético e crítico diante das mais diversas linguagens artísticas, da realidade e de seus elementos axiológicos. Por meio do acesso aos elementos estéticos e aspectos históricos, busca-se fugir da percepção estática e abrir caminhos para a sensibilidade, imaginação e demais sentidos, que servirão como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais.

Através do ensino de arte pode-se trazer até o ser humano um pouco da história da arte e das possíveis relações com sua história, dos processos criativos elaborados em cada uma das linguagens artísticas, o surgimento de novas técnicas e seu impacto e rompimento estético, dando aos estudantes uma leitura mínima e, ao mesmo tempo, mais aprimorada da cultura e arte que o rodeia ou que deveria conhecer.

Entende-se que ensinar arte implica em contribuir para que o aluno desenvolva, num processo de aprendizagem construído a partir das informações apresentadas pela escola, além dos conhecimentos obtidos em outras fontes e da própria formação social do discente. Portanto, fazer arte e pensar arte são maneiras de proporcionar uma aprendizagem conectada aos valores e modos existentes nos meios socioculturais.

4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SUAS POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES

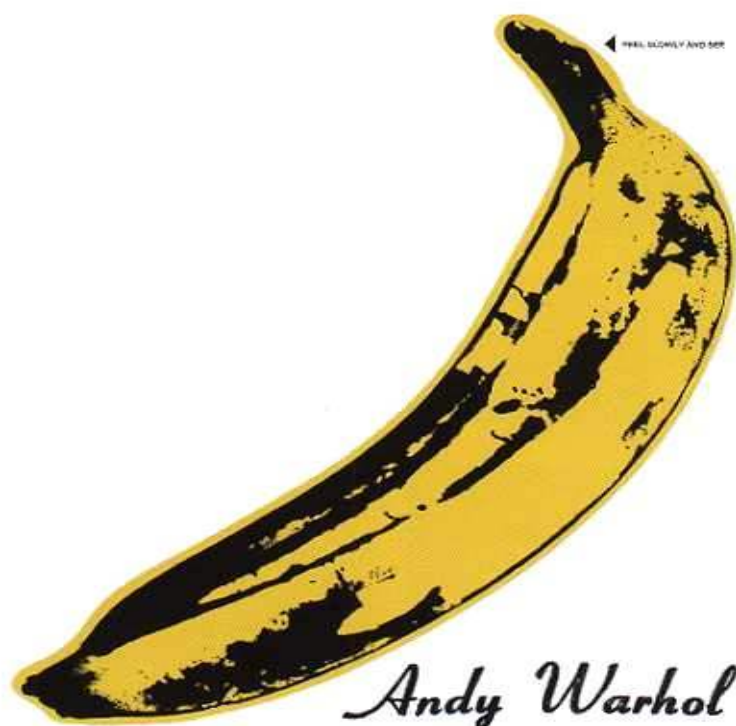


Figura 10 – Capa do álbum “The Velvet Underground & Nico” por Andy Warhol, 1967.

Este é o lendária capa feita pelo artista da pop art Andy Warhol, famoso álbum de estréia da banda de Lou Reed, John Cale, Sterling Morrison & Maureen Tucker com a participação da modelo Nico, lançado originalmente em 1967.

Ao abordar o conteúdo de história da arte sobre a Pop Art²³ e seu principal nome, Andy Warhol, é necessário citar que além de pintor ele foi cineasta e

²³ Pop Art é um movimento principalmente americano e britânico, sua denominação foi empregada pela primeira vez em 1954, pelo crítico inglês Lawrence Alloway, para designar os produtos da cultura popular ocidental, seus nomes mais conhecidos foram Andy Warhol e Roy Lichtenstein. Com o objetivo da crítica irônica ao bombardeamento da sociedade capitalista pelos objetos de consumo da época, ela operava com signos estéticos de cores inusitadas massificados pela publicidade e pelo consumo, reproduzindo objetos do cotidiano em tamanho consideravelmente grande, como de uma escala de cinquenta para um, transformando o real em hiper-real.

produtor musical, de quem destaca-se a sua contribuição artística com o álbum *the Velvet Underground & Nico*, lançado originalmente em 1967. Além de produzir, o autor fez a capa, que se tornou uma das capas mais famosas da história da música. O álbum, mesmo sendo um fracasso comercial em seu lançamento, tornou-se um dos álbuns mais influentes da história da música, graças às experimentações sonoras e composições relacionadas com temas controversos que revestiu.

O tema das letras relacionados ao uso de drogas, prostituição e fetiches sexuais, escritos pelo vocalista Lou Reed, dialogam com os poetas William Burroughs e Allen Ginsberg e a poética da geração beat²⁴. A geração beat influencia a obra do quadrinhista underground americano Robert Crumb²⁵, como por exemplo em Fritz, The Cat.

A relação de múltiplas linguagens e a busca da leitura dos padrões estéticos similares entre as linguagens e obras pode e deveria ser utilizada como metodologia ou estratégia de ensino, na busca de uma aprendizagem mais significativa e verdadeira para o estudante.

²⁴ Geração Beat (Beat generation em inglês) é um termo usado para descrever um grupo de escritores americanos, que vieram a se tornar conhecidos no final da década de 1950 e início da década de 1960, e que, reunidos a outros artistas, levavam vida nômade ou fundavam comunidades, sendo, desta forma, o embrião do movimento hippie, se confundindo com este movimento, posteriormente.

²⁵ Robert Crumb (1943-) é artista e ilustrador, reconhecido como um dos fundadores do movimento underground dos quadrinhos, que tem como ponto de partida a publicação da revista em quadrinhos artesanal "Zap Comics". Personagens subversivos como Mr. Natural e Fritz The Cat se tornaram ícones da contracultura. Ele também fez a ilustração para a capa do disco "Cheap Thrills" de Janis Joplin.

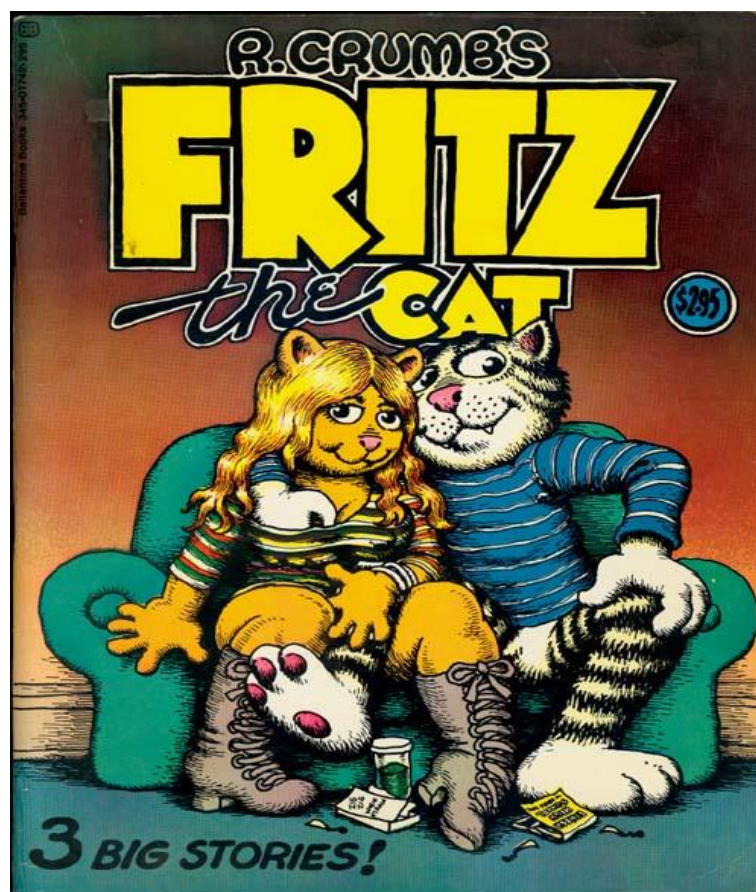


Figura 11 – Capa de “Fritz, The Cat” por Robert Crumb, história em quadrinhos, 1969.

Para conceber esta estratégia de ensino foi necessário construir uma leitura com base no pensamento complexo que tem como princípio a dialógica, ou seja, a compreensão dos elementos contrários sem a necessidade de exclusão de outros elementos de conhecimento. Edgar Morin propõe um caminhar por todas as áreas do conhecimento, sem fazer limitações à especializações e relações compartimentadas do pensamento.

A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. Mas podemos elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns dos princípios para esta aventura, e podemos entrever o semblante do novo paradigma de complexidade que deveria emergir. (MORIN, 2005, p. 14)

Da necessidade de buscar novos caminhos e de superar o pensamento linear surge uma estratégia de ensino que relaciona linguagens e áreas do conhecimento, em uma abordagem sistêmica que compreende uma teoria que

busca olhar para o todo e as partes buscando relações entre elas e em diferentes áreas do conhecimento, para possibilitar leituras mais significativas e ao mesmo tempo abertas à circularidade que está presente no pensamento complexo e que assume a posição de uma corrente teórica do conhecimento.

A partir da licenciatura em Arte e exercendo a docência desde 1994²⁶, o autor do presente trabalho sempre buscou novas estratégias de ensino, que produzissem reflexo no interesse e aprendizagem do aluno. Por meio dessa experiência observou-se, ao ensinar história da arte, a leitura da obra e do movimento ou das linguagens artísticas, que estas últimas não são apropriadas pelo estudante superior e principalmente no Ensino Médio. Nos anos de docência e aplicação de diferentes estratégias de ensino observou-se, ainda, que a leitura dessa diversidade de linguagens pode ser um elemento diferencial na ação didático-pedagógica, introdutora e incentivadora da leitura e de conhecimentos estéticos na visão de mundo.

O estudante de hoje tem dificuldade de concentração, embora os professores busquem novas estratégias e metodologias, mantém-se a dificuldade do aluno de se concentrar em informações desprovidas de ritmos, imagem, sons e vibrações. Por outro lado, não falta atenção para certos programas de televisão, histórias em quadrinhos ou em aulas auxiliadas por computadores.

O efeito causado pelo acesso as novas tecnologias e a linguagem audiovisual gerou, no espaço de 30 anos, um novo tipo de cultura entre os jovens. Para uma parcela dos adultos, esta nova cultura é um elemento estranho, mas para os jovens que nasceram dentro dela, é como o ato de respirar. Para melhor compreender essa situação, deve-se trabalhar com a seguinte hipótese: “o meio tecnológico moderno e em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo” (BABIN; KOULOUMDJIAM, 1988, p.11).

Deve-se, desta forma, aceitar a possibilidade do raciocínio dentro de um universo audiovisual, sem esquecer de seus pontos negativos. Como exemplo, pode-se observar a metodologia expositiva que trabalha com a idealização de um aluno de características e interesses similares e com o descaso em relação à

²⁶ Desde 1994 sou docente do ensino fundamental e médio no sistema público; a partir 2001 passei dar aulas no ensino médio e pré-vestibular no sistema privado; e por fim desde 2002 sou docente do nível superior e especialização no ensino privado.

necessidade de motivação para a aprendizagem, o que faz se perder a relação do conhecimento com a realidade, tornando o conhecimento desprovido de sentido para o aluno. Isso ocorre porque “a quantidade de informação que atinge os jovens os submerge e, em seguida, os impede de concentra-se num ponto especial [...] Hoje, todos ficam submersos pelas informações. Isso leva a uma dispersão da reflexão” (BABIN et al., 1988, p.25).

Esta nova geração tem uma relação diferente com a linguagem audiovisual, tanto que a falta desta linguagem na escola lhes tira o interesse ou faz desaparecer a importância dos estudos.

Segundo Adorno e Horkheimer, dentro de um contexto determinando a fusão da cultura com o entretenimento, a capacidade de leitura ou apreciação estética de obras de arte tem por finalidade propiciar algum esclarecimento (aufklärung), ou seja, possibilitar o desenvolvimento de uma consciência emancipadora do indivíduo, ampliando sua capacidade de romper os padrões mercantilistas, impostos pela produção artístico-cultural contemporânea: divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra [de arte], mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação [da Nova Ordem mundial estabelecida] (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 135).

Partindo do conceito frankfurtiano de indústria cultural pode-se redimensionar a apreciação estética, pois com base na dissolução das singularidades em modelos estereotipados e descartáveis para o consumo, o ensino de arte no Ensino Médio em uma perspectiva educacional emancipadora, deve contribuir para a conscientização por parte do sujeito desse processo onde os consumidores têm seus desejos e necessidades produzidas, dirigidas e disciplinadas mais firmemente quanto mais se consolida a indústria cultural. Nessa relação entre a indústria cultural e contemplação da obra de arte a construção de elementos de ligação entre o mundo concreto do sujeito, nos diz Bakhtin (1992, p. 22) que “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade

concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa sua existência”.

Segundo Bakhtin (1992, p. 33), a produção do texto é determinada por dois fatores: primeiro, a sua intenção (propósito) e segundo, pela execução dessa intenção. No fator relacionado à intenção, manifesta-se o sentido, que busca prever as possíveis leituras do outro, ou seja, desde o início da produção de um texto ou imagem existe uma preocupação com o seu interlocutor e suas possíveis leituras. Sobre esta relação Barros nos coloca: na perspectiva da Bakhtin, o texto se define como (a) objeto de significação, (b) produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta, (c) dialógico - define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos e (d) objeto único, irreproduzível, não reptível (BARROS, 1994, p. 28, 29) .

A mesma proposta pode ser relacionada junto às teorias de Bakhtin sobre a linguagem, onde Barros e Fiorin (1994, p. 04), acerca do referido autor russo e do dialogismo, definem em relação ao dialogismo discursivo: apresenta-se em dois aspectos distintos, sendo que o primeiro diz respeito à interação verbal entre sujeito e enunciatário do texto, que difere da relação subjetiva de cada leitura feita e como segundo aspecto, refere-se à intertextualidade, isto é, “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”.

A proposta bakhtiniana em seu princípio dialógico busca explicar e mapear as relações de leituras entre mundos, ou melhor, entre o meio social, sua ideologia, formas de diálogo, e a diversidade e pluralidade da linguagem que permeiam o ser humano. Toda a reflexão de Bakhtin não é somente sobre a literatura e linguagem, mas sobre o ser humano e sua forma de diálogo que se posiciona com relação ao seu mundo e o do outro, e as suas formas em que o discurso se manifesta. De modo que, para Bakhtin (1993, p. 99), “estudar o discurso em si mesmo é tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado”.

O conceito bakhtiniano de “intertextualidade” estende o dialogismo entre a literatura e todas as artes visuais e audiovisuais, renunciando, assim, o conceito de “hipertexto”. O que caracteriza a intertextualidade é a introdução de uma forma de leitura, que faz romper a linearidade e fronteiras entre textos e imagem.

Cada vez mais existem debates e estudos sobre a prática pedagógica, onde o papel da leitura e das linguagens audiovisuais é visto de forma reflexiva e axiológica. Por meio das dinâmicas geradas pela utilização das diversas linguagens artísticas como incentivador da leitura, percebe-se que as habilidades e conhecimentos sistematizados serão mais fácil assimilação e que os problemas de aprendizagem tem a sua frente a resposta e o caminho metodológico.

No desenvolvimento da docência, sempre houve preocupação do autor com a dificuldade de leitura dos discentes, bem como com a incompreensão e estagnação deles em relação às diferentes linguagens e todas suas possibilidades, percebendo, ser essencial buscar estratégias para a formação do leitor não só com relação ao texto técnico e literário, mas também das diferentes linguagens estéticas da arte e mídia.

Para Peñuela Canizal, a intertextualidade se configura em um espaço de reescrita, que se compõe de signos icônicos ou imagens, que remetem a objetos da realidade e de conhecimento, ou também por signos plásticos, que possuem similaridades nas formas, cores, texturas, entre outros elementos. Sobre elas o autor afirma:

A remodelação de recursos expressivos abre não só para alargar o campo da leitura pela dinâmica da intertextualidade, mas também para a captação de matizes da significação que afloram em imagens tradicionais quando os componentes iconográficos dessas imagens são rearranjados eletronicamente. As estruturas concretas resultantes da aplicação dos novos procedimentos de codificação apresentam, apesar da sua diversidade, uma dinâmica comum: as funções dos elementos de um código são, ao serem submetidas às regras de outras linguagens, deslocadas e, dessa maneira, criam-se sintagmas expressivamente instigantes (CAÑIZAL, 2007, p. 48).

Pode-se afirmar que, etimologicamente, intertextualidade significa que a obra habita dois textos ou linguagens distintas, de forma implícita ou explicitamente. Por exemplo a intertextualidade é reconhecida em Luis Buñuel²⁷ quando suas obras dialogam com as artes visuais de artistas como Salvador Dalí²⁸,

²⁷ Luis Buñuel (1900-1983) foi um cineasta espanhol, nacionalizado mexicano. . A obra cinematográfica de Buñuel, aclamada pela crítica mas sempre cercada por uma aura de escândalo, tornou-o um dos mais controversos cineastas do mundo, sempre fiel a si mesmo. Trabalhou com Salvador Dalí, de quem sofreu fortes influências na sua obra surrealista.

²⁸ Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí i Domènech, 1º Marquês de Dalí de Púbol (1904-1989), foi

a partir da estética surrealista. Neste momento, quando se encontram referências às outras linguagens e principalmente à História da Arte, Buñuel fez uso da intertextualidade.

Partindo dessa leitura, a interatividade surge como uma nova condição para a elaboração e recepção das diversas linguagens e de sua interpretação, buscando amenizar o impacto dos elementos da obra a partir do alargamento do olhar com base no ponto de vista da concepção como da recepção.

Inicialmente, buscou-se na linguagem audiovisual elementos ilustrativos e lúdicos, que corresponderam às nossas necessidades metodológicas de ensino, mais precisamente, aquelas de motivar e interessar o aluno pelo conteúdo que estava sendo ministrado em sala de aula.

Com isso, a utilização da linguagem audiovisual surgiu como uma nova estratégia de introdução e incentivo à leitura de textos e outras linguagens e a utilização de imagens de obra de arte, músicas e vídeos-clipes, assim como trechos de filmes e desenhos animados e histórias em quadrinhos, tornaram-se uma forma de despertar no aluno o interesse pela leitura textual e estética, haja vista a sua aceitação junto aos alunos, gerada pela força comunicativa dessas mídias, independentes de sua qualidade estética.

As diversas linguagens artísticas nos possibilitam leituras e informações ricas em quantidade e qualidade. A partir daí iniciou-se uma cruzada na busca de músicas e vídeo clipes, imagens de pintores e fotografias, filmes e desenhos animados e histórias em quadrinhos, que despertassem o interesse pelo conteúdo e pela leitura do texto/livro relacionado à linguagem audiovisual, ou até mesmo a quebra de preconceitos com relação as diversas linguagens da arte.

Essa relação passa pela estética, que mesmo assumindo características de uma metafísica do belo, que se esforça para desvendar a fonte original de todas as belezas sensíveis: reflexo do inteligível na matéria que vem de Platão ou a manifestação sensível da idéia de Hegel. Porém, toda nossa concepção do belo natural passa de certa forma pelo belo arbitrário do senso comum.

No início do século XX, mais especificamente final da década de 20 e toda década de 1930, fortemente ligadas a uma nascente indústria de lazer, surge

um importante pintor catalão, conhecido como o maior nome do surrealismo. Seu trabalho de Dalí chama a atenção pela incrível combinação de imagens bizarras, oníricas, com excelente qualidade plástica.

com grande força e impacto, uma série de manifestações culturais que atingem todos os seguimentos da sociedade capitalista. O rádio, o cinema e a música popular avançavam rápida e ferozmente, convertendo-se na chamada era da cultura de massas ou indústria cultural. O Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt (Escola de Frankfurt), fundado em 1924, foi o primeiro a se preocupar com o processo de manipulação de grande impacto da indústria cultural, produzindo manifestos contra a vulgarização e manipulação da arte. Entre os seus colaboradores encontravam-se nomes muito conhecidos, tais como Herbert Marcuse, Erich Fromm, Siegfried Kracauer, Leo Löwenthal, Wittfogel, F. Pollock e Grossmann. Destacam-se, todavia, Walter Benjamin, Theodor Wiesengrund-Adorno, Max Horkheimer e o ainda vivo, Jürgen Habermas.

A sistematização do pensamento do Instituto é difícil já que seus pensadores tinham os mais diversos interesses a ponto de não poderem ser considerados uma 'escola' propriamente dita. Podiam, sim, ser considerados como um grupo voltado para a análise e crítica dos problemas culturais existentes no século XX. Dentro dessa multiplicidade de interesses destaca-se o pensamento de Benjamin, de Adorno e de Horkheimer,

O ensaio 'A Obra de Arte da Época de suas Técnicas de Reprodução', de Walter Benjamin, é tido como a primeira teoria materialista da arte. Nela se defende que o progresso das técnicas de reprodução (a exemplo do cinema) acabaria com o *status* de raridade da obra de arte, destruindo a sua individualidade e unicidade, por modificar a percepção estética, além de modificar, sobremaneira, a relação das massas com a arte.

O termo 'indústria cultural' foi empregado pela primeira vez na obra 'Dialética do Iluminismo' de Horkheimer e Adorno, onde foi visto como a exploração dos bens considerados culturais, que são feitos exclusivamente para fins comerciais e em favorecimento da cristalização do poder e do domínio sobre a sociedade. Para Adorno, a expressão 'indústria cultural' visa substituir o termo 'cultura de massa', já que, possuindo as mesmas características do mundo industrial e interessando-se pelas pessoas com meras consumidoras, acaba por consagrar, definitivamente, a ideologia capitalista. Para ele a técnica tornou-se apenas um instrumento para conter o desenvolvimento cultural das massas, com o único objetivo de aumentar os padrões de consumo. A indústria cultural planeja seus produtos determinando o que os consumidores desejam, de acordo com critérios mercadológicos. Para atingir

seus objetivos comerciais, ela cria o desejo, mas, ao mesmo tempo, o indivíduo é privado do acesso ao prazer e da satisfação prometidos.

Enfim, pode-se dizer que os escritos de Theodor Adorno e Max Horkheimer contra a música popular, e o ensaio de Walter Benjamin contra a possibilidade de manutenção da aura das obras de arte, uma vez que fossem replicadas pelas novas tecnologias de mercado, são essenciais para nossa reflexão estética. Pode-se, ainda, enumerar dois casos que surgem com a expansão do mercado artístico e a cultura de massas. Inicialmente, surge o subproduto, que padroniza e nivela a subjetividade e o gosto de seus consumidores, criando versões com baixa qualidade, dentro de alguma linguagem ou estilo de arte. Geralmente, tem como objetivo alcançar um público com baixo grau de acesso artístico e cultural. Aqui são encontrados elementos kitsch²⁹ e brega, que são freqüentemente associados à predileção do gosto mediano e pela pretensão de, fazendo uso de estereótipos e chavões que não são autênticos, tomar para si valores de uma tradição cultural privilegiada.

Em seguida, a indústria cultural chega ao seu ápice, que é o Lixo pop, um golpe de mercado para vender ou valorizar uma obra e/ou “artista”. Vale-se de pessoas famosas e bonitas para alcançar crianças, adolescentes e adultos com nível cultural abaixo da média, por meio de super promoção. Mas, este caráter metafísico e conseqüentemente dogmático da estética transformou-se posteriormente em uma filosofia da arte, onde se procura descobrir as suas regras na própria ação criadora, ou seja, a poética, além de sua recepção, sob o risco de impor construções *a priori* sobre o que é o belo. Nesse caso, a filosofia da arte tornou-se uma reflexão sobre os procedimentos técnicos elaborados pelo homem, e sobre as condições sociais, que fazem um certo tipo de ação ser considerada artística.

Para Anamélia Buoro, a arte reapresenta o indivíduo, o mundo e as relações sociais, ou seja, o artista ou a criança operam uma transformação simbólica no mundo, de uma forma bastante subjetiva e particular, projetando sua leitura de

²⁹ Kitsch é um termo de origem alemã (*verkitschen*) que é usado para categorizar obras e objetos de valor estético distorcidos e/ou exagerados, que são considerados inferiores à sua cópia existente. As obras consideradas kitsch são também denominados de brega no Brasil, embora o termo brega tenha origem em um gênero musical de cunho popular, originalmente pejorativo e discriminatório. A produção Kitsch surge para suprir a demanda de uma classe média em ascensão, que não conseguia entender e aceitar a arte de vanguarda, com suas propostas inovadoras, mas desejava participar do "universo da arte" e seu status social.

mundo. Essas idéias ou representações do indivíduo surgem por meio de uma simbologia pessoal, em que ele se apropria e manipula as características estéticas das diferentes linguagens artísticas, ou melhor, como forma de demonstrar sua relação com o conhecimento: a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 1989, p. 20).

Para estudar essas relações e analisar a estratégia de ensino assumida e agora em vias de sistematização, buscaram-se diversos autores que auxiliem a justificar o processo e que se coloquem como ponto de partida, pois a prática, neste caso, está à frente da teoria, embora, é claro, não tenha nascido do acaso e sim de conhecimentos não sistematizados e tenha se preocupado, basicamente, com a construção de um olhar crítico e a formação de alunos capazes de fazer uma leitura significativa e crítica da obra de arte.

Quando se busca amparo teórico percebe-se que vários autores já percorreram esse caminho, criando as estratégias de ensino, propostas pedagógicas e etapas metodológicas, que fossem além do estabelecido. As estratégias e metodologias surgem da necessidade criativa de buscar e resolver problemas já postos, assim como melhorar processos e relações, mesmo que seja na leitura pessoal do indivíduo, como é possível ler em Buoro (1998, 50), quando o autor trata da metodologia e da “subjetividade do ser humano tanto no movimento de produzir arte, como no momento de produzir ciência”.

A globalização transformou a sociedade em planetária, de maneira que a circulação da informação constitui-se num dos pilares básicos, referenciados por imagens, que são produzidas ininterruptamente e que circulam pelo mundo quase que instantaneamente. Esta é uma sociedade de comunicação generalizada, que está introduzindo modificações profundas no conjunto de valores da humanidade, estabelecendo uma nova ordem, com conseqüências ainda não plenamente identificadas.

Esta conduta metodológica de ensino abriu espaço para a inclusão dos estudantes em relação à possibilidade de ampliarem suas visões de mundo por meio da leitura de linguagens diversas. Acumulando um conjunto de materiais multimídia, que vai do *software* educativo até imagens de estudos de Leonardo da Vinci, percebe-se que o grupo social é estimulado e fortalecido em seu

desenvolvimento sociocultural, pois a cada música, vídeo *clipe* e livro lido, o aluno se percebe como indivíduo, que sofre influências e tem capacidade de modificar seu meio e realidade social.

Considerando-se a hipótese da importância inegável da leitura textual e de linguagens diversas e as necessidades mencionadas diante da falta de leitura e conhecimento de linguagens por parte do estudante, é de grande relevância a busca de novas estratégias de ensino que criem uma ponte entre as diversas linguagens abordadas.

Todos os elementos que compõem, por exemplo, as histórias em quadrinhos, transmitem, por meio de imagens significativas e descrições detalhadas apresentadas pela palavra escrita, o contexto e os fatos necessários ao entendimento da história. Desta forma, as histórias em quadrinhos, por meio de seus elementos de linguagem, constroem relações utilizando uma regra formal, em que a estrutura narrativa, embora não seja regrada, é percebida pelo leitor. Por isso ele apreende o sentido e dessa forma o texto e a imagem acabam chegando a um resultado na maioria das vezes agradável e significativo para o aluno, pois os elementos dinâmicos e imaginativos criam pontes com a criança e o adolescente.

Mais ainda: se além de utilizar as linguagens mais próximas e acessíveis reconhecidas pelos alunos, fosse feita uma relação de elementos característicos de uma obra, artista e movimento dentro de diversos estilos e períodos da história da arte? Esta proposta poderia resultar em um processo de cognição e interesse pessoal talvez maior do que quando se trabalha apenas com determinado período histórico e linguagem específica.

Assim, sem haver o desprendimento do conteúdo sistematizado e da linguagem audiovisual e novas tecnologias, seria possível navegar por linguagens e conceitos diversificados e mais próximos da relação que o jovem tem com a informação e/ou conhecimento e fazer *links*, ligações ou entrelaces textuais na busca de uma estratégia de ensino mais receptiva e significativa.

Ao assistir um *vídeo clipe*, onde as imagens e a letra da música oferecem uma visão de mundo em que, dentro ou à margem da realidade do aluno, pode-se introduzir ou incentivar a leitura de um texto complementar para melhor elaborar os conceitos ou conteúdos abordados pela linguagem audiovisual.

Viu-se na utilização das histórias em quadrinhos, a arte seqüencial de gênero discursivo que, segundo Bakhtin (1993, p. 37), aparece em circunstâncias de

comunicação cultural na forma escrita e que, muitas vezes em função do enredo desenvolvido, englobam os gêneros discursivos primários, correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal espontânea.



Figura 12 – CLASSICS ILLUSTRATED #5: “Hamlet” de William Shakespeare, Adaptado por Steven Grant & Tom Mandrake, história em quadrinhos, 1984.

Por meio de uma adaptação para a história em quadrinhos de “Hamlet”, feita por Steve Grant & Tom Mandrake, publicada em 1994, pode-se elaborar uma estratégia para levar o aluno à leitura do texto original do clássico da literatura de William Shakespeare e, em seguida, uma adaptação cinematográfica em um processo, reflexivo, convivendo com as diferentes linguagens e ideologias

dos autores. Assim são romances e filmes etc. Essas translações textuais são viáveis para uma aproximação, mas deve-se levar em conta que uma pintura é uma pintura, um desenho é um desenho, um filme é um filme e as manifestações artísticas não podem ser trasladadas umas para as outras sem prejuízo da original.

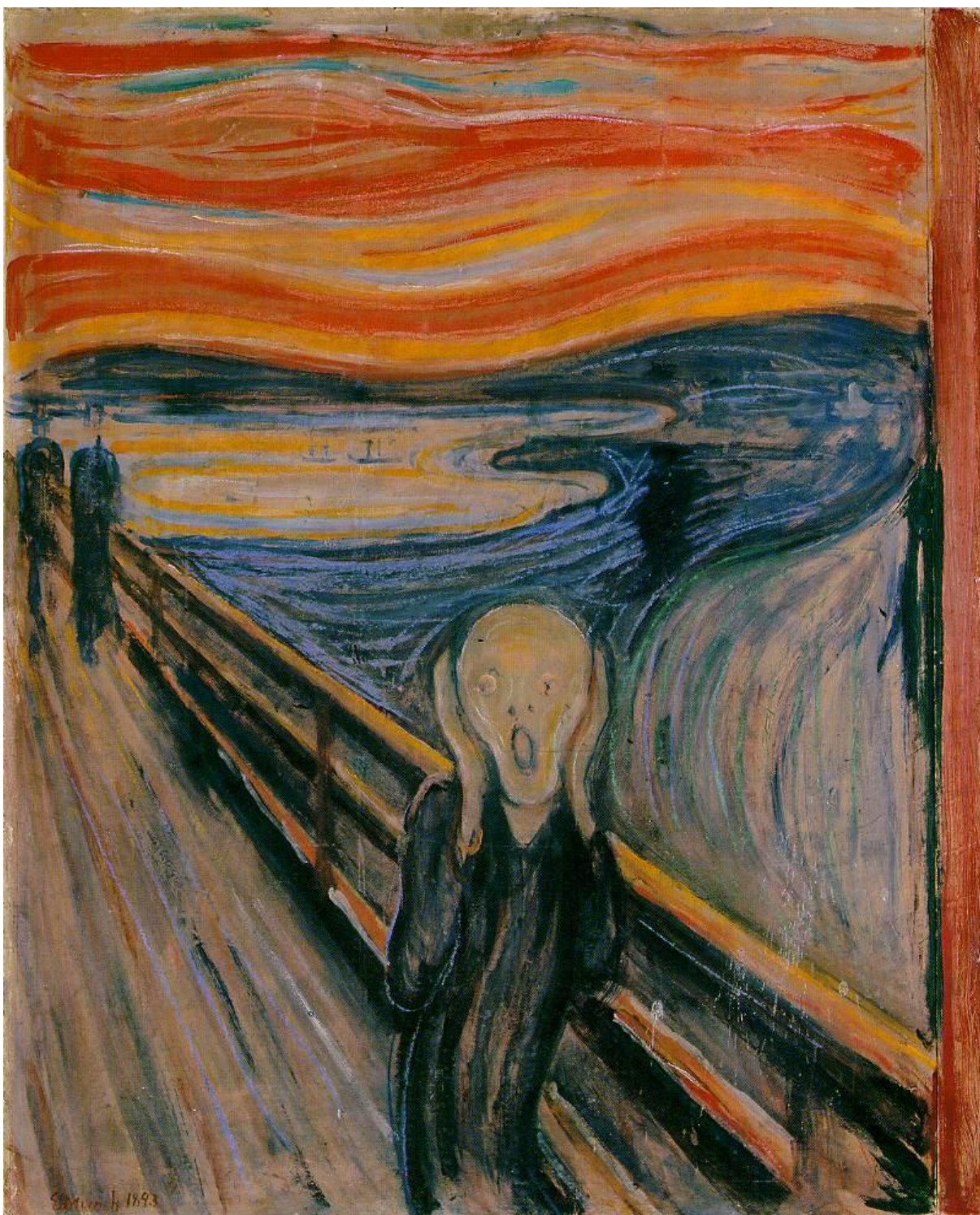


Figura 13 – “The Scream (or The Cry)” por Edvard Munch, giz pastel sobre papel, 1893

No âmbito do ensino que foi abordado, é necessário que os alunos compreendam os padrões estéticos do expressionismo, movimento artístico das Vanguardas Europeias, que surge em 1910, na Alemanha, tendo como principais representantes a poesia de *Jacob Van Hoddis* e a pintura de *Edvard Munch*. Esse movimento reflete as angústias mais profundas do homem do início do século, o qual tem a guerra como um perigo iminente.

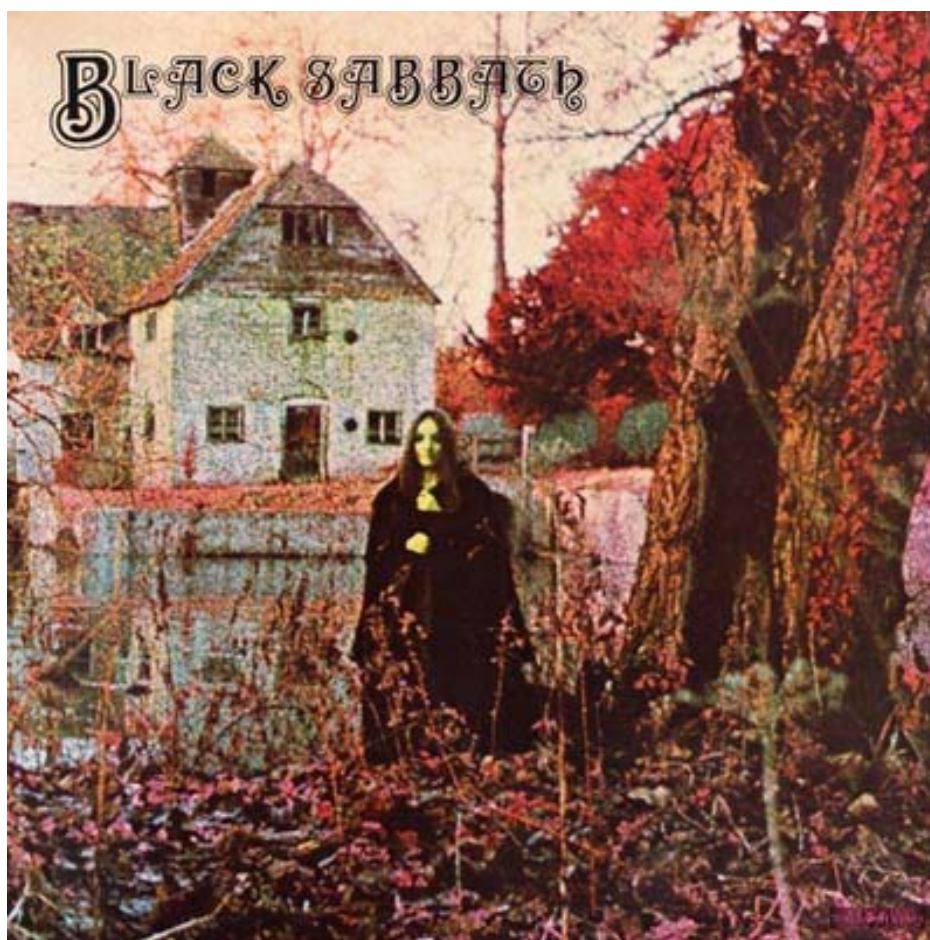


Figura 14 – Capa do primeiro álbum do “Black Sabbath”, pintura sobre fotografia, 1970.

Os expressionistas propunham o exagero das expressões, a fim de que se mostrasse o caos, a negatividade e a desgraça que acometiam as pessoas. Pode-se relacionar os conceitos niilistas do grupo Die Brücke, a estética do estilo musical *heavy metal*, representada pelos seus pioneiros do *Black Sabbath*³⁰, seu

³⁰ Black Sabbath, grupo formado por quatro rapazes da região de Birmingham, Inglaterra e que começou como uma banda de blues, que gradualmente foi eletrificando seu som e acrescentando às suas letras elementos de niilismo e ciências ocultas, até chegarem a uma massa sonora

álbum de estréia e suas oito faixas do álbum “Black Sabbath”, “The Wizard”, “Behind The Wall Of Sleep”, “N.I.B”, “Evil Woman”, “Sleeping Village”, “The Warning” e “Wicked World”, que apresentam a lendária formação original, com Ozzy Osbourne, Tony Iommi, Geezer Butler e Bill Ward, os pioneiros de um estilo, que influenciou inúmeras bandas de rock nos anos 70 e 80.

Talvez, esta conduta também possibilite o conhecimento e a exploração da *zona de desenvolvimento proximal*, interagindo com o estudante e seus elementos familiares de leitura de mundo. No conceito elaborado por Vygotsky (1989, p.109) busca-se definir a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado por meio de resolução de um problema, sob a orientação ou troca de conhecimentos entre seus pares. A partir dessa premissa, entendendo o desenvolvimento real como aquilo que o sujeito consolidou de forma autônoma, o potencial de aprendizagem pode ser inferido com base no que o indivíduo consegue resolver com ajuda.

Quer dizer, considera-se a série de informações que a pessoa tem e a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo. Há conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. Assim, a questão teórica da zona proximal fornece os indícios do potencial, permitindo que na atuação profissional os processos educativos sejam apreendidos de forma individualizada.

Vygotsky (1988, p. 103), afirma, ainda, que: é enorme a influência do elemento lúdico no desenvolvimento de uma criança. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

Concebendo aprendizagem como um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída sobre relações cognitivas entre fatores informativos, emocionais e ambientais. Pode-se definir o processo de aprendizagem como a forma como os seres se apropriam de novos conhecimentos, desenvolvem competências e habilidades.

agressiva e soturna. O disco de estréia foi lançado, numa sexta-feira 13, de 1970, e sua estética redefiniria os padrões do rock pesado de bandas como Led Zeppelin e Deep Purple. Eles diminuíram em seu som os elementos de blues e assim criaram o que seria chamado heavy metal.

Neste processo não pode ser esquecidas as relações entre o ensinar e o aprender, pois existe uma série de etapas e processos relacionados ao ensinar, assim como, ligados ao aprender e que devem ser analisados separadamente e ao mesmo tempo juntos, em suas possíveis relações. Para Paulo Freire, ensinar e aprender devem ser vistas como duas entidades separadas, embora tenham relações diretas e indiretas.

Paulo Freire, ao estabelecer como base para a ação pedagógica a leitura de mundo, passa a propor uma prática pedagógica a partir de temas geradores, valorizando assim os conhecimentos prévios dos docentes, configurando uma real práxis, voltada a metodologias e conteúdos que promovam acesso e integração diante da diversidade sociocultural brasileira.

Segundo Fusari e Ferraz (1993, p.74) “ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados através de ações planejadas para esse fim.”

As dificuldades não são só dos discentes – mas também da instituição escolar, dos professores com relação à leitura e linguagem, pois a proposta de intervenção didático-pedagógica esbarra em preconceitos e vícios de conduta, que atingem todos os níveis sociais e intelectuais.

Pourtois e Desmet (1999, p. 79) relatam que a noção de “zona proximal de desenvolvimento” interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe.

Aceitando esta realidade, é essencial a busca de novos procedimentos, que forneçam algum equilíbrio e uma solução cultural para as dificuldades do contexto, pois esta nos obriga a repensar a linguagem audiovisual e artística em todas as suas potencialidades, podendo a escola utilizá-la como ponte até a sua linguagem tradicional e não menos relevante o texto técnico e literário, essencial para a formação do estudante do Ensino Médio e Superior.

O conceito de Rizoma, estabelecido pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 112), no livro *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 01*, pode oferecer uma proposta para aproximar a estratégia de ensino da realidade do discente. Os autores conceituam rizoma como sendo o “oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que

deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”.

Com Deleuze (2001, p. 79) caminha-se para um repensar das teorias e das práticas educacionais convencionais, na busca quanti-qualitativa e diversificada em uma espécie de movimento ou fluxo contínuo de linguagens e elementos/objetos do conhecimento, nos remetendo a uma interface da informação e conteúdos. É a busca de variáveis e linguagens, que podem ou não se relacionar, desapegando-se de pontos fixos, de regras e diretrizes, dando ao aluno a possibilidade de infinitas aprendizagens, pensamento e leitura de mundo. Sobre isto nos diz Deleuze: contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (DELEUZE, 1997, 221).

A metáfora do rizoma leva a pensar numa abordagem que valoriza a multiplicidade e intensidade do pensamento em seu movimento contínuo. A utilização de diversas linguagens artísticas para conceituar ou perseguir um elemento característico de um movimento artístico. Obra e artista fornecem instrumentos de aquisição de conhecimento e uma possibilidade maior de que sejam avaliados, relacionados, comparados com a realidade e com conhecimentos e linguagens absorvidos pelos alunos.

Nas últimas décadas, não somente a reinterpretação das produções culturais (sejam elas acadêmicas ou não), como também a maneira de criá-las e estruturá-las, dentro deste novo e abrangente momento, consegue se interligar com materiais tecnicistas e informatizados, desde a mecatrônica até o sistema multimídia, sem deixar de manter contato com os objetos míticos do oriente e ocidente, transformando a linearidade do pensamento em sua nova substituta: a rede virtual que interliga filosofias e informações.

Nesse contexto o conceito filosófico de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apresenta um modelo descritivo ou epistemológico, onde as propostas topológicas, descrições das condições discursivas, a noção de rizoma foi adotada da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem transformar-se e ramificar-se segundo dicotomias estritas, apresentado possibilidades interessantes ao embasamento epistemológico para análise de sistemas. Dessa forma a topologia

da raiz faz alusão a uma condição de totalitarismo, que se exerce a partir da construções provisórias ou processo intermediário. "Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.13)

Deleuze e Guattari apresentam como seu próprio modelo uma anunciação da pós-modernidade, o conceito de rizoma, que dispõe-se a reconhecer as multiplicidades, os movimentos, os devires. Estas relações poderiam ser visualizadas no ritmo das mudanças socioculturais e tecnológicas e que gera incessantes modificações nas estruturas sociais e no pensamento contemporâneo. Os espaços físicos, as metodologias, e as estratégias de ensino, na maioria das vezes não acompanham a velocidade tecnológica em que a linguagem e a comunicação se transforma e não consegue assim utiliza-la no processo educativo.

A valorização da leitura é essencial, pois só por meio da formação de leitores ter-se-á também uma formação concisa e com profundidade, onde o pensar reflexivo ganhe corpo. Os avanços e as infinitas possibilidades de aprendizagem e transformação da realidade se renovam a cada visão de mundo alterada pela leitura ou linguagem artística assimilada ou conhecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no mundo moderno limitam, ao mesmo tempo em que ampliam os horizontes do conhecimento, pois o acesso às linguagens sem uma leitura significativa da mesma não gera conhecimento e instrumentos cognitivos para compreender e intervir na realidade do estudante. É necessário direcionar-se para o trabalho pedagógico de tal forma, que resgate o interesse e o encanto pela leitura, que parecem perder-se em meio às solicitações da era tecnológica.

É importante pensar até que ponto a leitura de imagens implica no crescimento intelectual, afetivo e profissional de um estudante, se isto não é uma preocupação mais dos que fazem parte da área artística, seja como produtor, quer seja como professor, do que da sociedade como um todo. O uso das imagens é corriqueiro e histórico, mesmo que não se consiga formalizar o que se apreende de uma imagem, ela pode ser apreendida. Uma crucificação, uma santa ceia, mantém viva a tradição religiosa, independentemente de quem a pinta ou da qualidade com que ela é feita. Basta configurá-las para manter vivo o dogma da fé. Logo, a fé não reside na imagem, mas na maneira como uma sociedade lida com elas.

Dentro deste contexto é importante também destacar o fato de uma leitura estética contribuir para as demais leituras de imagens ou manifestações sensórias do mundo cultural. Desenvolver no estudante esta capacidade é importante, pois, independentemente da habilidade de ler imagens de forma coerente, as mídias manipulam o consumo cultural artístico e a publicidade continua vendendo nos seus *out-doors* produtos de consumo de massa.

Não só a leitura textual, mas também a de diversas linguagens, podem contribuir de forma bastante substancial para o desenvolvimento não só da apropriação do conteúdo sistematizado, mas também na formação da personalidade, da interação social e do aprendizado da cidadania.

Embora este seja um fato sempre retomado para reflexão, a dissociação entre o ensino e a realidade torna-se cada vez mais um problema real e um objeto de estudo para diversos autores, na eterna busca de unidade entre teoria e prática. Nesse processo de acesso e transformação, a estratégia de ensino aplicada no ensino de história da arte, em que se cruza as múltiplas linguagens na busca do interesse e de uma leitura estética pelo menos parcial do estudante,

propõe-se elementos de investigação e experiências, que, parece, acrescentam à prática pedagógica em diversos níveis educacionais do ensino de arte.

Considerando a educação como um processo globalizante e contínuo, torna-se evidente e essencial a necessidade de integrar, principalmente à formação nas Licenciaturas do Ensino Superior, e conseqüentemente, no Ensino Médio e Fundamental, metodologias em que as linguagens sejam apreciadas em todos os seus elementos: lúdicos, audiovisual e artístico, que muitas vezes fazem parte do cotidiano do aluno, para que o professor e estudante se tornem, realmente, formadores de opinião e indivíduos diferenciais no processo de renovação e evolução da nossa realidade.

A estratégia de ensino voltada às múltiplas linguagens para ensino de história da arte no ensino médio, pode vir a ser uma proposta viável para que o interesse e conseqüentemente a aprendizagem do estudante seja real, significativa e viável, no momento em que mais do que contextualizar historicamente, faz-se a leitura dos elementos estéticos de uma obra ou linguagem em outras obras e linguagens. Mais do que contextualizar historicamente, é possível fazer a leitura dos elementos estéticos de uma obra ou linguagem em outras obras e linguagens. Com isso, acredita-se que nessa proposta de estratégia de ensino, ao ser exercida na prática pedagógica, tem presente a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, pois dessa maneira pode-se trabalhar com os três campos de ação, onde se estabelece a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico como elementos metodológicos essenciais no ensino.

Ao iniciar o estudo da história da arte com os alunos por elementos estéticos representativos de obras, artistas e movimentos, que se repetem em outras linguagens diferentes, torna-se possível ao aluno a identificação desses elementos e lê-los em seu cotidiano para que o mesmo possa, nesse contexto, reconstruir um espaço reflexivo entre ele e as linguagens ao seu redor.

Ainda sobre a abordagem triangular, evidencia-se a importância do fazer artístico neste processo e seu auxílio na compreensão das linguagens, além, é claro, do desenvolvimento da criatividade do aluno. A vivência menor em sala de aula dessa parte da triangulação se dá pela dificuldade de aplicá-la em colégios particulares, pois a disciplina de arte possui apenas uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos semanalmente, dificultando o trabalho com os conteúdos dentro dos três campos de ação da metodologia de Ana Mae Barbosa. Já no ensino público

estadual ocorrem duas aulas de 50 (cinquenta) minutos, semanalmente, e possibilitam essa prática pedagógica de maneira mais próxima nos seus três elementos constitutivos: história, leitura e o fazer arte.

Refletindo-se acerca do pressuposto de que o ser humano é o sujeito construtor de sua história e seu processo de desenvolvimento está em constante transformação, como o próprio processo histórico, parece necessária a transformação da fixidez em movimento, da inércia dos modelos convencionais de educação em algo que propicie motivação e prazer pela leitura e, conseqüentemente, pelo ensino, em que o movimento, as relações e a produção de sentidos se faça presente.

É fundamental que o ensino de arte no Ensino Médio contemple aspectos relacionados com o fazer artístico dos alunos, suas técnicas e procedimentos, a apreciação da arte entendida como leitura das imagens e a contextualização histórica, que situa a obra em seu tempo e espaço e costura as ligações com o cotidiano.

Esta constatação tem presente que, independentemente de das razões que justifiquem nossa existência, nossa obrigação é com o ensino de uma área específica do conhecimento humano. Neste âmbito, não está em discussão tentar ser útil à sociedade criando um outro meio de fazer com que as pessoas “leiam as mídias ou sistemas de comunicação e indústria cultural”, mas há que se auxiliar para que elas se eduquem tendo em vista saber distinguir as obras e artistas — que são absorvidos sensivelmente e o/ou criados pela indústria cultural.

Durante o processo de sistematização dos procedimentos aplicados em sala de aula, percebeu-se que diversas teorias convergem para as múltiplas linguagens e seus desdobramentos, pois a própria linguagem e a construção do conhecimento não ocorrem de forma segmentada e seqüenciada, consoante com a proposição filosófica do rizoma de Deleuze. Ao sistematizar uma estratégia de ensino baseada nas múltiplas linguagens percebe-se que as teorias trazidas para o universo desta pesquisa apontam para uma multiplicidade de processos e estruturas, que não caminham de forma compartimentada, princípio este que limita e não contribui no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Também se verifica que, levando em consideração as etapas de leitura do professor Issac Camargo, no que diz respeito aos quatro níveis de leitura, que são leitura perceptual, a leitura referencial, a leitura relacional e a leitura

conceitual, pode-se planejar e mediar de forma mais eficiente o acesso e apresentação das múltiplas linguagens e dos recursos audiovisuais, visando-os como estratégia no quesito de proporcionar motivação e ludicidade ao ensino e aprendizagem.

Proporcionar junto ao acesso as diferentes linguagens uma educação integrada à linguagem audiovisual é oferecer uma educação mais próxima da realidade e do desejo do estudante, podendo melhorar muito a difusão do conhecimento, diminuindo as dificuldades na aprendizagem, pois não é o aluno que tem que se adaptar à linguagem da escola e, sim, a escola à linguagem do estudante.

Além dos elementos já citados, não pode ser esquecida a pluralidade cultural, a preservação patrimonial, usos e costumes, folclore e artesanato, festas populares, rituais familiares e outras manifestações, que enriquecem o currículo escolar, como as culturas de diversas etnias, a inclusão de produções culturais e artísticas de camadas sociais discriminadas, entre outras.

Esses procedimentos e estratégias de ensino podem possibilitar uma modificação significativa na qualidade da prática pedagógica para o ensino de história da arte no ensino médio.

Por fim, é preciso entender que todos os professores de qualquer área do conhecimento, são responsáveis pela educação estética dos alunos, tanto pelo que se oferece de imagens estereotipadas de qualidade duvidosa, quanto pelo que se aceita de trabalhos infantis, despersonalizados. É necessário que os atores da escola compreendam que a arte é uma prática social que, no fazer, faz também cultura e história.

Professores, principalmente do ensino de arte, têm a responsabilidade direta sobre a formação do indivíduo como cidadão, e neste momento, conclui-se quanto às questões iniciais, que a busca de sistematização de uma estratégia de ensino e suas possibilidades de aplicação em situação de ensino e aprendizagem são necessárias, visto que as múltiplas linguagens podem propiciar, dentre outras coisas, o surgimento de espaços de interlocução entre os estudantes, permitindo uma leitura de mundo mais ampla e significativa em sua vida acadêmica e pessoal.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. (Trad.) Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1995.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie - France. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

_____. **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999. (Coleção Linguagem e Cultura).

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

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: CORTEZ, 2002.

_____. **Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. São Paulo: **REVISTA Art&**, n. 0. 2003, p. 01. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/>> Acesso em: 15 fev., 2009.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Diana L., FIORIN, José L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 3. ed. São Paulo, Perspectiva, 1987.

_____. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.493 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 21 nov. 2008..

CAMARGO, Isaac Antonio. **Leitura estética: introdução à plástica**, Londrina: Apostila, 1995.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

_____. **Empirismo e subjetividade.** Tradução de Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

DUARTE, J. R., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três textos que se completam.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

GOMBRICH, Ernest H. **Meditações sobre um cavaleiro de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte.** Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 1963.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LASTA, Edson José. **A influência da rotatividade de teorias pedagógicas como desorganizadora do espaço abstrato escolar**. Maringá, 2007.

LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1961. v. 1.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática**. São Paulo: Cortez; 1995.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano In: PILLAR, A. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

PEÑUELA CAÑIZAL, Eduardo. "Cinema e Iconografia" (considerações em torno do catálogo sobre Buñuel) In: PEÑUELA CAÑIZAL, Eduardo. **O Indivíduo e as Mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 260-271.

_____. Sobrevivência de imagens do cinema das vanguardas. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 13, p. 47-60, 2007.

READ, Herbert. **Educación por el arte**, Barcelona: Paidós, 1969.

REZENDE, Lucinea Aparecida (org.). **Leitura & visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Atrito Art, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.