

DOCÊNCIA DA ARTE: IMAGENS E CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Fabiola Franciele Knecht¹

Viviane Esther Lorenz²

Henrique Fernando Schmidt³

Resumo: A prática desenvolvida, em um *diálogo* entre as áreas da Educação e da Psicologia, propôs-se a verificar se o uso de imagens, em aulas de arte, qualifica, de fato, a aprendizagem. A prática foi desenvolvida em cinco aulas, com o suporte da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, nos momentos de apreciação, contextualização e reflexão. Ao se aventurar na “arte da leitura de obras de arte” o professor deve ter em mente a temática relacionada a ser trabalhada com tal obra, além disso, é seu dever identificar e ser um bom conhecedor das técnicas existentes na obra, para que assim seja possível, afinal, a estimulação de uma boa leitura desta. Além do mais, tal educação propicia uma maior tomada de consciência, em que o sujeito compreende o meio ambiente como parte de sua realidade e, por meio dessa compreensão, ele começa a desenvolver conscientização, assumindo uma posição epistemológica, em que o homem relaciona consciência e mundo, o objeto torna-se cognoscível pela consciência crítica do sujeito.

Palavras-chave: Docência. Uso de imagens. Aprendizagem significativa. Libertação.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde muito cedo, cotidianamente, é se bombardeado por inúmeras imagens pelos meios de comunicação, seja em outdoors, jornais, livros e filmes, assim como a TV e a internet, mídias que fazem uso das diversas formas da imagem para a transmissão de ideias e aquisição de saberes. Essas acabam por estimular as pessoas, tanto em mensagens explícitas como também subliminares.

Entende-se que para ocorrer uma reflexão adequada acerca da imagem se faz necessário um conhecimento prévio do objeto em questão, o qual pode ser desenvolvido de inúmeras formas: no convívio social, na família, no trabalho e, principalmente, na escola. Nos espaços escolares os estudantes aprendem a ler e a escrever, e é na escola, especialmente, que devem

¹ Licencianda em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT. Acadêmica de Artes Visuais pela Universidade Feevale. fabiolafknecht@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat - RS. vivilorenz@terra.com.br

³ Psicólogo; Esp. Avaliação Psicológica em formação e acadêmico de Direito pela FACCAT, Esp. em Saúde Pública em formação pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. henriquefschmidt@gmail.com

ser estimuladas e aperfeiçoadas a leitura e a interpretação de imagens, de modo que o estudante não seja um alvo completamente ingênuo das mensagens vinculadas pelas imagens comerciais que, por vezes, embasadas em ideologias política, ética e moralmente duvidosas, podendo interferir em suas ações. É também relevante alfabetizar os jovens na leitura de imagens para que possam usufruir do grande patrimônio cultural representado pela arte.

A arte, com sua notável importância para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, tem sua obrigatoriedade garantida na educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, a qual destaca que o ensino da arte deve obrigatoriamente fazer parte do currículo, promovendo o desenvolvimento cultural dos estudantes, visando realçar aspectos fundamentais para a criação e percepção estética, além da elaboração de conteúdos fundamentais para o estudante da contemporaneidade, que incentivem as relações e possíveis interpretações do mundo interno e externo (ZANIN, 2004).

Há uma proliferação de imagens no mundo externo ao sujeito, as quais são interpretadas, por vezes, de modo ingênuo por jovens e crianças. Por esse motivo, percebe-se uma forte necessidade de trabalhar tal temática na prática docente, em especial, no ensino da arte. O ato de ler uma imagem, segundo Rossi (2003), permite que se faça perguntas a este “objeto” e, nesse diálogo instrumentalizado por elementos do mundo interno e externo ao sujeito, seja possível fazer relações, leituras que permitam estabelecer entendimentos a elas relacionadas, e, através das mesmas, constituir conhecimentos, dos mais variados, sobre as questões que vêm acompanhando a humanidade em sua evolução até os dias atuais.

Nesta perspectiva, a prática desenvolvida em um *diálogo* entre as áreas da Educação e da Psicologia, propôs-se a verificar se o uso de imagens, em aulas de arte, qualifica, de fato, a aprendizagem. A prática, desenvolvida com estudantes do quarto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal, teve como problematização a seguinte questão: “*Como a utilização de imagens nas aulas de arte pode proporcionar aprendizagens significativas, qualificando o conhecimento da realidade do educando e favorecendo a apropriação do patrimônio cultural da humanidade?*”.

Para que a leitura da imagem alcance efetiva interpretação, é essencial o estabelecimento das relações entre objeto em análise e mundo do leitor, firmando relações com as experiências do indivíduo, anteriores e atuais, fornecendo-lhe maior embasamento para suas interpretações e escolhas de vida. Importante, além disso, que o educador possua a competência necessária para a identificação de tais elementos e, de fato, faça uso desse saber em sua prática diária.

Como referido por Freire (1992, p. 42 “[...] o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que

se apropria dele, em que o aprende”. Sabendo que o conhecimento, durante o ato de aprendê-lo, não é algo oriundo, apenas, do professor mas sim da relação de saberes do(a) educador(a) e educando(a); a intencionalidade de formar leitores de imagem permite a construção de maior autonomia nos sujeitos, ao promover uma pedagogia voltada para a esperança, na qual o(o) educando(a), deixe de ser oprimido, e o professor, através de uma prática dialógica, leve os alunos a uma compreensão crítica da realidade.

2 A ARTE NA EDUCAÇÃO

Vivenciamos, nos dias atuais, um mundo de possibilidades proporcionadas pela arte contemporânea, a qual, em seu íntimo, nos mostra a intenção de provocar seu público apreciador, apropriando-se, incorporando-se, levantando críticas sobre a sociedade do presente, ou mesmo a do passado. Essas produções artísticas, entretanto, carecem de uma leitura mais atenta e criteriosa no que se refere ao ato de entender, de fato, a arte, seja pela escultura, pela pintura ou pela imagem de forma geral. Por essa razão, cabe ressaltar a importância do professor de arte ao proporcionar, juntamente com a escola e a sociedade, um amplo repertório cultural, que favoreça o estudante no momento da apreciação artística, contribuindo assim para a formação de sujeitos apreciadores mais ativos e críticos (NADIN; FERRARO, 2001).

O ensino da arte, mais especificamente aquele que se dá pelo uso de imagens artísticas, revela sua relação de proximidade ao pensamento de Freire (1993, p. 20), o qual refere que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Desse modo, a leitura de mundo precede também a leitura da imagem e, com isso, a primeira leitura implicará no desenvolvimento da segunda.

A cultura visual, no ensino das artes, deve ser explorada em sua plenitude, tendo em vista tal cultura corresponder ao passado e ao presente, sendo hoje encontrada na televisão, pôsteres, cinemas e internet, além daquela levada para a sala de aula pelo professor. O profissional, dessa forma, deve estar preparado para estimular o estudante a realizar suas leituras com mais propriedade, tendo assim um aprimorado conhecimento acerca do mundo visual no qual está imerso (HERNÁNDEZ, 2000).

Este ensino deve ser voltado para o favorecimento da criação de estratégias de compreensão do significado da cultura visual, refletindo criticamente sobre a história da arte, das obras, bem como para a compreensão do significado de tais obras, através da apreciação, contextualização e da reflexão, enfocando uma linguagem visual mais verbal e a interpretação da obra de arte e/ou imagem (HERNÁNDEZ, 2000).

A arte na educação tem a função de educar para o olhar, relacionando-se tanto por “[...] aspectos artísticos e estéticos do conhecimento [...]” (PILLAR, 2002, p. 71), para que assim o indivíduo possa demonstrar a maneira pela qual vê o mundo, por meio das artes visuais, usando tal linguagem para dar forma e cor ao que até então estava apenas no imaginário.

A educação estética tem seu lugar privilegiado no ensino das artes, pois a estética direciona o olhar do apreciador para os elementos da obra de arte, entre eles, textura, cor e volume, levando o estudante a uma leitura mais atenta, a uma fruição que possibilita perceber a arte como algo além de elementos materiais, formas e fazeres artísticos, instrumentalizando-o para maneiras de pensar, como uma forma de compreender o contexto, o significado da arte/obra (PILLAR, 2002).

O ser humano utiliza e depende em grande escala do sentido da visão. No dia a dia recebe-se uma *overdose* de estímulos, seja em programas televisivos, revistas, capas de caderno, enfim, todos os objetos que trazem consigo uma cultura visual. Professores/educadores devem estar atentos a esses objetos, fazendo uso dos mesmos para proporcionar uma nova aprendizagem, por meio do uso de imagens e artefatos visuais. Essa prática educativa deve acontecer, por meio de uma abordagem significativa, realizar ligações entre o objeto em questão e as tradições históricas que o construíram, sem deixar de praticar os saberes estéticos, biográficos e crítico sociais (SARDELICH, 2006).

3 A PRAXIS PEDAGÓGICA PELO USO DA IMAGEM

A prática foi desenvolvida em cinco aulas, com o suporte da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, nos momentos de apreciação, contextualização e reflexão. Cumpre salientar que este relato de experiência trata-se de um fragmento da prática realizada, referindo-se, assim, apenas ao primeiro encontro com os estudantes, o prelúdio de uma atividade emancipatória.

Inicialmente, foi projetada em sala de aula, utilizando de um aparelho *Datashow*, a imagem intitulada: Emerson – *Aftermath* (Consequências), de 1988, obra do artista Vik Muniz. Foi neste decorrer, que o silêncio absoluto dos alunos, gradativamente, transformou-se em cenário de exposição de sua percepção individual acerca da imagem. Durante a apreciação, os estudantes relataram o que a obra lhes passava de modo mais pessoal, constituindo uma interpretação da imagem. Com a predominância de falas dos estudantes, alinhavadas por algumas provocações da pesquisadora, esse momento foi sendo transformado, de uma simples descrição da imagem à criação gradual de hipóteses sobre o “não dito” constante na obra.

Após a participação dos estudantes nesse momento introdutório, com a exposição individual de suas percepções, a pesquisadora fomentou a discussão com questões relacionadas a fatores sociais e ambientais, objetivando o direcionamento dos olhares à esses elementos. O diálogo fluiu espontaneamente, visto que os estudantes, em suas falas, realizaram associações com seu dia a dia e acontecimentos do mundo em geral, deslocando o primeiro plano da imagem propriamente dita. Consciente do distanciamento dos estudantes em relação à proposta da prática, a pesquisadora redirecionou o diálogo para os elementos compositivos da obra. Nessa etapa os estudantes expuseram, enfim, seu conhecimento prévio sobre os diversos elementos da imagem.

As falas, indagações e questionamentos, realizados pela pesquisadora, ocorreram em sua totalidade em tom de informalidade, respeitando a individualidade de cada estudante, deixando-os articular “livremente” sobre o assunto. Conforme as falas se aproximavam do objetivo de pesquisa idealizado, procurou-se instigar os estudantes a dar seguimento a explanação de tais ideias. Desse modo, segundo Rossi (2003), os estudantes acabam por revelar, progressivamente, seus pensamentos de uma forma espontânea, possibilitando uma real e verdadeira interpretação de imagem.

Ao se aventurar na “arte da leitura de obras de arte” o professor deve ter em mente a temática relacionada a ser trabalhada com tal obra, além disso, é seu dever identificar e ser um bom conhecedor das técnicas existentes na obra, para que assim seja possível, afinal, a estimulação de uma boa leitura desta. Seguindo essa linha de pensamento, autores referem que: “A atividade de apreciação, na escola, pode começar com uma leitura mas descritiva da imagem até chegar – por meio da investigação sobre a função da arte e do conhecimento das técnicas ou estilos artísticos – a uma abordagem mais reflexiva” (SCHLICHTA; TAVARES, 2006, p. 44).

Ainda que, inicialmente, os estudantes tenham mantido uma postura de resistência, com respostas ao estilo monossilábico, a pesquisadora instiga a turma constantemente, no intento de direcionar o trabalho aos objetivos propostos e, além disso, integrar a turma de modo que sintam-se à vontade para participar das tarefas. Desse modo, aos poucos, os alunos começam a tomar conhecimento e intimidade com a atividade realizada, libertando-se de uma postura defensiva, caminhando na direção de uma elaboração mais crítica e humanizadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se uma educação crítica e transformadora, na qual, a prática para ser válida, estimula o aluno a aprofundar-se, a “*penetrar*” na realidade e, assim, conhecer o que de fato está estudando, vendo e vivendo para que possa assumir uma nova postura perante os acontecimentos da sociedade. Desse modo, a educação oportuniza a libertação de forma democrática, levando à criação de caminhos distintos (FREIRE, 1979).

Além do mais, tal educação propicia uma maior tomada de consciência, em que o sujeito compreende o meio ambiente como parte de sua realidade e, por meio dessa compreensão, ele começa a desenvolver conscientização, assumindo uma posição epistemológica, em que o homem relaciona consciência e mundo, o objeto torna-se cognoscível pela consciência crítica do sujeito. Desse modo, quanto maior for sua conscientização, maior será a propensão deste formar-se um anunciador e denunciador, desmistificando a realidade posta, estabelecendo assim um trabalho humanizante (FREIRE, 1979).

Dessa maneira, quando o sujeito desperta, para uma consciência crítica, ele se torna capaz de exercer o papel de protagonista, podendo questionar e atuar em todos os espaços da sociedade: econômico, social, educativo e até político (FREIRE, 1979).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, v.1, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4242/3973>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Morales, 1979.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*; São Paulo: UNESP, 2000, e-book. Disponível em: <<http://www.esnips.com/doc/3d5da577-1240-4dc4-8685-ea73cab0b346/Paulo-Freire---A-pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

_____. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, v.2, 2003.

SCHLICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte; TAVARES, Isis Moura. *Artes visuais e música*. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. Arte e educação: um encontro possível. *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE*. Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57 - 66, jan./jun., 2004. Disponível em:
<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/195/99>>.