



LEITURA DE IMAGENS E O ENSINO DA ARTE: CONSIDERAÇÕES EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – EM MUSEUS ¹

Maria Helena Rosa Barbosa²
Museu de Arte de Santa Catarina – MASC

Resumo

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino da arte e sua relação com a leitura de imagens, tanto em educação formal (escola) quanto não formal (museus), a partir do trabalho de três pesquisadoras brasileiras, que entendem a imagem como um objeto gerador de significados e que, por essa razão, deve ser explorada em todas as suas possibilidades de interpretação e compreensão.

Palavras-chave: Ensino da arte. Leitura de Imagens. Educação não formal. Ação educativa em museus. Mediação em exposições.

Abordar a questão da imagem como “texto visual” e a importância de sua “leitura” no ensino da arte parece ser quase desnecessário, em razão de tantas pesquisas realizadas e comprovadas sobre essa prática tanto em educação formal quanto não formal. Elencar, no entanto, um determinado referencial teórico a fim de refletir sobre essa questão em educação não formal, especificamente em relação ao ensino da arte em museus por meio da leitura

¹ O presente texto é resultado do artigo final apresentado na Disciplina Leitura de Imagens na Educação, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ramalho e Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, no ano de 2006.

² Mestre em Artes Visuais (2009) pelo PPGAV – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Licenciada em Educação Artística pela UDESC (1994). Arte-educadora do Museu de Arte de Santa Catarina – MASC. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Arte e Educação do PPGAV/UDESC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ramalho e Oliveira. Membro da atual Diretoria da AAESC – Associação de Arte Educadores de Santa Catarina.



de imagem, torna-se relevante, pois o museu de arte é um espaço no qual os diferentes públicos, de uma forma geral, têm uma “experiência vivida” com a arte, ou seja, com a obra de arte original. Além disso, ele é um espaço que recebe um número significativo de públicos escolares, desde a educação infantil até o nível superior; e, em proporção ainda não muito expressiva, públicos que tiveram pouco contato com a escola.

Depois das teorias de Ana Mae Barbosa em relação ao ensino da arte, a partir do final da década de 1980, diversas propostas educativas têm surgido no Brasil, a fim de trabalhar a leitura de imagem ou a interpretação e a compreensão da imagem na escola que, por sua vez, também são estendidas aos museus. Dentre as propostas de ensino, destacam-se a de Anamelia Bueno Buoro, de Sandra Regina Ramalho e Oliveira, assim como de Teresinha Franz, que entendem a imagem como um objeto gerador de significados e que, em razão disso, deve ser explorada em todas as suas possibilidades de interpretação e compreensão.

Leituras do mundo e leituras da arte

“[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

Paulo Freire³

No artigo *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2005, p.12) relata “[...] a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” – momentos de sua infância – para ressaltar a importância da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra e como o domínio da linguagem escrita possibilita ao sujeito uma leitura mais crítica do mundo.

Concordando com o pensamento de Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e com a paráfrase de Luiz Camargo de que “a leitura da imagem precede a leitura da palavra”, Analice Pillar (1999, p.14) afirma, no texto *Leitura e releitura*, que: “[...] o primeiro mundo que buscamos

³ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 20.



compreender é o [...] [mundo] [...] onde vivemos”, ou seja, esse que se dá na relação com a família, com os amigos, com a escola, com as pessoas e as coisas do mundo de uma forma geral. Além disso, Pillar salienta que, quando se busca compreendê-lo, “[...] estamos fazendo leituras desse mundo”; leitura que, dependendo do contexto, pode ser “[...] crítica, prazerosa, envolvente, significativa e desafiadora” (p.14).

Pillar destaca, no entanto, que “[...] a leitura da obra de arte é de natureza diferente” (1999, p.15) porque

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (PILLAR, 1999, p.15).

Nesse sentido, questiona-se: se a leitura da obra de arte é de natureza tão diferente, é possível um leitor, que não tem o conhecimento da história da arte nem dos elementos que constituem a imagem⁴, fazer sua leitura?

Quando se analisa essa indagação sob o ponto de vista de que a leitura do mundo e a da imagem antecede a da palavra, pode-se afirmar que sim. Valendo-se, também, da premissa de que o leitor esteja no “estágio descritivo/narrativo” (ROSSI, 1999, p.25) – caracterizado por leitores que têm pouco contato com a arte, mas que fazem a leitura da obra “[...] a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo que leva em conta apenas o conhecimento pessoal [...]” (p.34) e sendo este o “primeiro estágio”, dos cinco estágios que caracterizam os “cinco tipos de leitores” identificados por Abigail Housen⁵ na “classificação dos estágios da compreensão estética” (p.25) –, considera-se a afirmativa, em relação ao questionamento, verdadeira.

⁴ Diversos autores discorrem sobre os elementos que constituem a imagem. Entre outras publicações, citam-se: *Sintaxe da Linguagem Visual*, de Donis A. Dondis ([1991] 2003); *Universos da Arte*, de Fayga Ostrower ([1983] 2004); *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*, de Rudolf Arnheim ([1980] 2006); e *Ponto e linha sobre plano*, de Wassily Kandinsky ([1997] 2005).

⁵ Os “estágios de compreensão estética” conforme Abigail Housen podem ser conferidos no artigo “O olhar do Observador: investigação, teoria e prática”, no qual ela fala sobre a pesquisa e apresenta os “estádios estéticos”. O artigo está publicado em: FRÓIS, João Pedro. (Coord.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.



Os estágios da compreensão estética, como: “descritivo/narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo”, identificados por Housen e abordados por Rossi (1999, p.25-33) no texto *A compreensão do desenvolvimento estético*, vão se modificando, ou seja, progredindo à medida que o leitor vai tendo mais contato com a arte. Na classificação, é possível encontrar adultos em todos os estágios e crianças, adolescentes no “primeiro estágio: descritivo/narrativo” e “segundo estágio: construtivo”.

Assim, o segundo estágio é caracterizado pelo leitor que entende “[...] o trabalho artístico como fazendo parte de um contexto universal [...]” e que “[...] existem critérios preestabelecidos para o julgamento [...]” da obra de arte (ROSSI, 1999, p.28). No “terceiro estágio”, denominado de “classificativo”, encontra-se o leitor que já tem um conhecimento sobre a história da arte e que, por essa razão, “[...] procura decodificar as influências históricas [...]”, como também levantar “[...] hipóteses sobre as intenções do artista [...]” (ROSSI, 1999, p.29). Esse leitor, segundo Rossi (p.34), não aparece na pesquisa de Housen antes dos vinte e um anos de idade.

Já o “quarto estágio”, chamado “interpretativo”, definido pelo leitor que é “[...] capaz de decodificar e classificar um trabalho de arte [...]” (ROSSI, 1999, p.30) e perceber que é possível fazer várias leituras numa mesma obra, bem como o “quinto estágio: re-criativo”, que é o estágio mais avançado, no qual o leitor “[...] lê a imagem em muitos níveis, pois sabe que ela se comunica através de jogos visuais, de ambigüidades e de paradoxos [...]” (ROSSI, 1999, p.32) – são constituídos por adultos, especificamente “professores, críticos de arte, profissionais da arte” (p.34), ou seja, por pessoas que têm um grande envolvimento com o “mundo da arte”.

O conhecimento dos estágios de compreensão do desenvolvimento estético são fundamentais para o arte-educador que trabalha com a leitura de imagens tanto em ensino formal quanto não formal. Destacam-se, especialmente, aqueles que atuam em museus de arte porque, diferentemente da escola, na qual cada professor trabalha com determinadas faixas etárias predeterminadas, no espaço museal o educador interage com diferentes



públicos, ou seja, de diversas faixas etárias e distintos níveis de compreensão. Nesse sentido, o arte-educador de museu deve estar atento aos níveis de compreensão estética para trabalhar a leitura da obra de arte de forma que as perguntas formuladas correspondam ao entendimento dos públicos. Além disso, o arte-educador deve possibilitar que os públicos ampliem conhecimentos durante a mediação, para que possam avançar nos respectivos estágios em que se encontram.

Diante disso, entende-se a responsabilidade e o comprometimento do arte-educador tanto na escola quanto no museu para realizar a mediação entre os diferentes públicos e as obras de arte. Nesse sentido, ressalta-se que o arte-educador, na escola, que já trabalha com as reproduções de obras de arte – as quais devem servir apenas como ponto de partida para a entrada neste infinito mundo da arte –, também planeje levar os alunos a museus e outros espaços expositivos. Isso permitirá, evidentemente, que os estudantes tenham experiências de leitura de imagens a partir de obras originais, assim como tenham um verdadeiro encontro com a arte e ampliem repertórios de conhecimentos, pois como afirma Rossi “[...] o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a freqüência à arte [...]” (p.34).

Leitura da imagem e compreensão da imagem

As reflexões sobre a importância do uso da imagem no ensino da arte, bem como da “leitura da imagem”, foram disseminadas no Brasil por Ana Mae Barbosa, uma pioneira em defesa da cognição na Arte/Educação, tanto no ensino formal quanto não formal. No livro *“A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos”*, a pesquisadora, além de discorrer sobre a situação política e conceitual do ensino da arte no Brasil na década de 1980, apresenta “diferentes metodologias”, com exemplos de “leitura de obra de arte”, de diversos pesquisadores estrangeiros, para ressaltar a importância do uso da imagem no ensino da arte em sala de aula. Na publicação, também, apresenta a “Metodologia Triangular”, composta do ensino interligado entre história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico que foi adotada no Museu de Arte



Contemporânea de São Paulo (MAC) e “[...] que hoje mais corretamente chamamos Proposta Triangular [...]” (BARBOSA, Ana Amália, 2005, p.143).

Entre os sabores e dissabores gerados a partir da disseminação da Proposta Triangular na década de 1990, o que realmente importa é que, a partir dela, o ensino da arte no Brasil mudou. Em vista disso, hoje se tem mais pesquisadores e professores defendendo a importância da leitura da imagem em sala de aula a partir de outras propostas de ensino que priorizam não só a leitura de obras de arte, mas também de “imagens estéticas” (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998) e imagens da cultura visual, bem como o contato do aluno e professor não só com reproduções de obras de arte, mas também com a obra original em museus e outros espaços expositivos.

Dentre a diversidade de pesquisadores no Brasil que realizam pesquisas no campo de ensino da arte, especificamente por meio da “leitura da imagem”, apresenta-se primeiramente uma síntese do trabalho de duas arte-educadoras, que desenvolvem propostas a partir da Semiótica Discursiva, como Anamelia Bueno Buoro e Sandra Regina Ramalho e Oliveira, para logo em seguida discorrer sobre o trabalho de Teresinha Sueli Franz que não usa o termo leitura, mas “interpretação” e “compreensão” da obra de arte por meio de uma abordagem a partir da Cultura Visual.

Buoro, no livro *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte* (2002), ressalta a importância do conhecimento sobre a história da arte e o exercício constante da leitura da imagem para quem trabalha com o ensino da arte. A autora ainda faz uma análise do livro de história da arte escrito por Gombrich, Argan e Head, a fim de destacar a condição da arte como linguagem e produtora de conhecimento. Propõe, igualmente, o ensino da história da arte a partir da leitura da imagem, ou seja, que a imagem deve ser apresentada aos alunos e explorada antes mesmo de se falar sobre o movimento artístico ao qual ela pertence e a biografia do artista, porque a imagem como signo está carregada de significação, por isso não deve servir apenas como ilustradora de um contexto. A proposta de leitura da imagem está fundamentada na teoria



semiótica greimasiana ou discursiva sobre a qual Buoro (2002, p.237) assim afirma:

O que a teoria greimasiana propõe ao educador é um modelo teórico para a construção de uma competência – um entre outros –, que o auxilie a interagir com a obra de arte como texto visual produzido por uma linguagem, a qual deve ser aprendida para ser por ele apreendida.

Como encaminhamento para a apropriação do conhecimento, a pesquisadora propõe um percurso em seis momentos, ou seja, no primeiro sugere olhar atentamente a imagem e descrever tudo o que nela está presente. No segundo, perceber a imagem como um texto visual e destacar toda sua estrutura compositiva (elementos formais). No terceiro, observar imagens de produção anterior e posterior produzidas pelo mesmo artista para estabelecer relações. No quarto, realizar pesquisas para entender em que contexto sociocultural foi produzida a imagem. No quinto, colocar a imagem em diálogo com a produção artística do período em que ela foi produzida e período anterior, bem como posterior, a fim de estabelecer relações. E, no sexto momento, construir um texto verbal com o objetivo de registrar a leitura realizada do texto visual. Enfim, na publicação, Buoro apresenta a leitura da imagem de cinco obras de arte, de um período da arte moderna produzidas no início do século XX, entre 1910-1914, pelos seguintes artistas: Kandinsky, Malevich, Picasso, Duchamp e Matisse. As obras apresentam como característica comum serem bidimensionais e serem pinturas, com exceção da obra de Picasso que é mista, devido ao uso do recurso de pintura, colagem e desenho sobre uma superfície plana.

Por sua vez, Ramalho e Oliveira, na tese de doutorado *Leitura de imagens para a educação* (1998), defende o “acesso aos bens estéticos” por meio da leitura de imagem com ênfase no conhecimento de princípios da semiótica que atribuem significação à imagem, seja ela do sistema visual, cênico, seja do musical ou audiovisual. A defesa se dá porque, para ela, um modelo simples e flexível de leitura, aplicável a diferentes imagens, poderá facilitar o acesso a significação de um “objeto artístico” ou “objeto estético”.



A proposta de Ramalho tem como base o conceito de texto que, por sua vez, apresenta duas dimensões, ou seja, o plano de conteúdo e o plano de expressão. O plano de expressão é a dimensão perceptível aos sentidos e que se dá por meio de seus elementos constitutivos (ponto, linha cor, por exemplo), articulados pelos procedimentos relacionais (as técnicas visuais compositivas, como a de oposição entre contraste e harmonia, entre outros) – que, articulados entre si, constituem a imagem.

Já o plano do conteúdo, consiste na dimensão das significações ou dos efeitos de sentido, ou seja, é o plano do campo da semântica, da significação que leva o sujeito a estabelecer relações entre a imagem e seu repertório de conhecimentos em diversas áreas do saber ou com suas vivências e experiências pessoais.

Como a articulação entre os dois planos é desconhecida pela grande maioria das pessoas, a pesquisadora afirma que caberia à escola tornar esse processo conhecido, como também possibilitar o acesso por meio da leitura de imagens e vivências com a arte. Ramalho enfatiza, também, que, ao se ter conhecimento do modo de organização dos significados no texto, qualquer imagem será “passível de leitura.”

Pelo motivo de as imagens utilizadas para a leitura em sala de aula serem reproduções e, muitas vezes, distorcerem a forma, a cor e sua dimensão, como também geralmente não ser possível o acesso à obra de arte propriamente dita, ou seja, à original, Sandra Ramalho propõe que sejam utilizadas “imagens estéticas”, como cartazes, anúncios publicitários, embalagens, produtos artesanais, produtos industrializados, entre outras, para a leitura. Essa proposta se dá porque, como as imagens estéticas são constituídas dos mesmos elementos formais presentes numa “imagem ou objeto artístico”, o sujeito, ao familiarizar-se com os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais presentes, estará sendo preparado para realizar a leitura de uma “obra de arte” quando diante dela estiver, como também das coisas do mundo que o rodeiam.



A proposta de leitura de imagem, de Sandra Ramalho está fundamentada na teoria semiótica greimasiana que, segundo ela, é a que atribui ao leitor um papel equiparado ao do produtor, pois

Quanto ao leitor da imagem, seja ele professor, aluno, ou cidadão comum, é fundamental ter sempre em mente seu papel de enunciatário. Este conceito semiótico resgata o apreciador do texto estético da condição de mero espectador ou fruidor passivo, atribuindo-lhe importância idêntica à que é dada ao enunciador, quer dizer, ao produtor do texto imagético, seja ele publicitário, desenhista industrial, diretor de teatro, dramaturgo ou pintor. Na condição de enunciatário, alunos e professores passarão a ser leitores criativos, pois serão, do mesmo modo que o criador da imagem, produtores de discurso, seja traduzindo o enunciado para o verbal ou mesmo recriando-o em outro [...] [sistema] – visual, musical, audiovisual. Afinal, para a semiótica, a leitura é um ato de linguagem, um ato de produzir significados, do mesmo modo que a produção do texto o é. (OLIVEIRA, 1998, p.218-9).

Partindo da premissa de que toda imagem é um “texto”, portanto “passível de leitura”, a proposta de Sandra Ramalho para a leitura de imagem consiste em: primeiramente realizar “esquemas visuais”, manual ou mentalmente, com o objetivo de destacar as linhas, as formas que constituem a imagem. Logo em seguida, identificar os “elementos constitutivos”, os “procedimentos relacionais” presentes no “plano de expressão” e realizar a articulação entre eles a fim de explorar o “plano do conteúdo” – esse que gera os “efeitos de sentido” que uma imagem produz –, e que, por sua vez, determina a sua significação. Assim, o trânsito entre os respectivos planos deve ser num fluxo contínuo, de forma que o leitor traga à tona suas percepções e conhecimentos de mundo a fim de atribuir uma significação à imagem.

A proposta de leitura de imagem de Sandra Ramalho vem a ser, posteriormente, apresentada no livro *Imagem também se lê* (2005), assim como simplificada em um artigo, na forma de um “[...] roteiro básico para o trabalho da busca de sentidos diante de um texto visual [...]” (RAMALHO e OLIVEIRA, 2006), a fim de atender pedidos de educandos que sentiam a necessidade de uma “diretriz” para se ter acesso ao diálogo com a imagem. Assim, a síntese do roteiro consiste nos seguintes passos:



- I – Escaneamento visual, buscando a estrutura básica da composição;
- II – *Desconstrução* com destaque às linhas, elaborando esquemas visuais (grifo da autora);
- III – Redefinição dos elementos básicos constitutivos;
- IV – Busca dos procedimentos relacionais entre os elementos;
- V – Re-construção dos efeitos de sentido, com base nos procedimentos;
- VI – Trânsito incansável entre elementos, procedimentos, bloco de elementos, todo e partes, esquema visual e imagem;
- VII – Dados de identificação da imagem (autor, contexto histórico e social, estilo e outros). (RAMALHO E OLIVEIRA, 2006, p.217-18).

A proposta de leitura, conforme a pesquisadora, não exige que o leitor conheça “a história e o contexto do autor” da imagem para realizar a leitura porque, como “texto visual”, a imagem é autônoma, mas é necessário que se tenha um conhecimento mínimo dos elementos e procedimentos presentes no “plano de expressão”. Esses conhecimentos, para a autora, são fundamentais porque é, a partir deles, que o sujeito diante da imagem poderá atribuir significados a ela.

Em defesa do acesso aos elementos formais que constituem uma imagem para que qualquer um, com um “referencial mínimo” de conhecimento, possa realizar a leitura de um “texto imagético”, Sandra Ramalho, em sua tese de doutorado (1998), apresenta os fundamentos do sistema visual, cênico, musical e audiovisual – esses que estão no domínio de quem está envolvido nas respectivas áreas de produção artística.

Enfim, a pesquisadora apresenta cinco leituras de “textos imagéticos”, sendo quatro do sistema visual, os quais consistem em: “uma imagem de museu” – pintura de Portinari; “uma imagem de revista” – anúncio publicitário; “uma imagem de mercado público” – peça de cerâmica (arte popular); “uma imagem de vitrina” – frasco de perfume, assim como uma do sistema audiovisual, isto é, “uma imagem de tevê” – clipe publicitário. Ela faz, também, uma análise comparativa entre os textos a fim de evidenciar o que é comum entre os sistemas, ou seja, os elementos constitutivos e procedimentos relacionais semelhantes em cada um. As leituras dos “textos visuais” são bem diversificadas como se percebe, pois são tanto de “imagens estéticas” quanto



de “imagens artísticas” do sistema visual, como também de um “sistema sincrético”: o audiovisual, por apresentar “[...] elementos e procedimentos [...] do sistema visual, musical e cênico” (p.212).

A arte-educadora Teresinha Sueli Franz apresenta, também, uma proposta de ensino da arte “a partir da imagem”, mas por meio de uma “abordagem cultural” conforme a proposta “Compreensão crítica da cultura visual”, de Fernando Hernández (2000, 2003).

Franz, em *Educação para uma compreensão crítica da arte* (2003), apresenta o resultado da pesquisa de sua tese de doutorado, realizada a partir da pintura *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles. Primeiramente, a autora discorre sobre a origem da pesquisa e em seguida expõe o resultado da pesquisa histórica sobre o contexto sociocultural em que a pintura foi produzida por meio de respostas aos seus próprios questionamentos, suscitados a partir da supracitada pintura. Posteriormente, fundamentada em diversos autores ela apresenta algumas reflexões sobre a “Educação para a compreensão” como a seguinte:

A educação para a compreensão tem como uma de suas principais preocupações partir da realidade pessoal, social e cultural de quem aprende. [...] e, em contrapartida, que aprendam a usar os novos conhecimentos para melhorar seu mundo individual e social. (FRANZ, 2003, p.141).

Nas reflexões, Franz assegura que o educador que se propõe a trabalhar com “uma imagem da arte, da cultura visual”, em sala de aula, bem como em museus e outros espaços expositivos, precisa entender que ela se apresenta como um objeto de estudo interdisciplinar e transdisciplinar, uma vez que

[...] uma obra de arte pode servir de tópico gerador para realizar estudos que visem a desenvolver elevados níveis de reflexão e compreensão sobre arte, história, antropologia e sobre a vida individual e social dos educandos. (FRANZ, 2003, p.142).

Assim, o professor, especialmente aquele que procura estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento ao interpretar uma obra de



arte ou outra imagem da cultura visual, conseqüentemente irá ensinar a problematizar um “tópico gerador”⁶, ou seja, uma imagem de forma a possibilitar muitas reflexões a seus alunos para que eles cheguem a uma efetiva compreensão da imagem.

Após as reflexões sobre a “Educação para a compreensão”, Franz (2003) apresenta o “processo de investigação” realizado por meio de perguntas a um determinado grupo de adultos, o qual era constituído por alguns alunos e professores do ensino superior em Artes Visuais, profissionais de museus e um grupo de indígenas, sobre “a interpretação ou compreensão” da pintura *Primeira Missa no Brasil*. Ainda, a partir dos dados obtidos, a pesquisadora determina “cinco âmbitos de compreensão” nos quais se dão as interpretações de uma obra de arte, ou seja, pelo “âmbito Histórico/Antropológico”, “âmbito Estético/Artístico”, “âmbito Biográfico”, “âmbito Crítico/Social” e “âmbito Pedagógico”, como também associa esses âmbitos a “quatro níveis de compreensão”, ou seja, ao nível “ingênuo”, “de principiante”, “de aprendiz” e “de especialista”.

Franz constatou que, dentro dos “cinco âmbitos de compreensão” de uma obra de arte, os “quatro níveis de compreensão” são variáveis, ou seja, pode acontecer de uma pessoa apresentar uma compreensão de especialista num determinado âmbito e de ingênuo em outro âmbito. A autora apresenta, ainda, “estratégias didáticas” (p.237-273) dentro de cada um dos âmbitos a fim de possibilitar ao aluno ou educador avançar na compreensão de uma obra de arte nos respectivos âmbitos de compreensão porque

Olhar as pinturas [os objetos artísticos/ as imagens da cultura visual] como representações sociais, e não puramente estéticas, é o que nos permite entendê-las em vários âmbitos de compreensão que transpassam disciplinas como a História (social e cultural), a Antropologia, a Estética, a Pedagogia e a biografia dos indivíduos. (FRANZ, 2003, p.139-40).

⁶ Quanto ao termo “tópico gerador” referido por Franz (2003), ele faz parte dos “quatro conceitos-chaves” (p.167-172) desenvolvidos pelos pesquisadores “Perkins, Blyte e Wiske” como um encaminhamento para os professores que se propõem a trabalhar com a proposta de “ensino para a compreensão”, assim como nas ideias de Paulo Freire de “palavra geradora”, conforme citações da autora.



Assim, Franz propõe que a escola esteja voltada para o “ensino da compreensão da arte” por meio de “problematizações”, pesquisas e muito estudo a partir de imagens da arte e “da cultura visual”, a fim de possibilitar ao aluno o domínio de cada âmbito de compreensão e estabelecer relações entre eles, como também exercer seu papel no mundo de sujeito sensível, crítico e social.

Leitura das leituras

Em razão da relevância do trabalho das pesquisadoras Anamélia Buoro, Sandra Ramalho e Teresinha Franz para o Ensino da Arte no Brasil, neste início de um novo milênio, discorreu-se de forma sucinta sobre como cada uma defende suas propostas de ensino para, por meio delas, tecer algumas considerações sobre a questão da “leitura da imagem” ou da “interpretação e compreensão da imagem” em educação não formal, especificamente no museu de arte.

Vale lembrar, que as pesquisas dessas arte-educadoras partem de um mesmo problema que é a “imagem” e essa como “texto visual”, portanto “passível de leitura”, “de interpretação e compreensão”, ou seja, como ler, interpretar ou compreender uma imagem.

Sandra Ramalho afirma que, para ler uma imagem, é necessário conhecer os elementos e procedimentos dos quais elas são constituídas – os elementos formais – e que, a partir da articulação entre eles e o estabelecimento de relações “[...] com outros conhecimentos, como os já trazidos na bagagem do leitor [...]” (2006, p.218), é que se chega à significação de uma imagem porque

Igualmente poderão ser relacionados na análise, quando da reconstrução dos efeitos de sentido ou do plano de conteúdo, os conhecimentos que o enunciatário será instado a buscar, nos estudos culturais, na psicologia, na hermenêutica, na história da arte, na antropologia, depois de provocado pelo texto estético, em si, situado diante dele. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2006, p.218).



Buoro, por sua vez, expõe que, para se fazer a leitura, parte-se primeiramente da descrição da imagem; depois, destaca-se a estrutura compositiva (os elementos formais), mas salienta que, para realmente se atribuir sentido a uma imagem, é preciso fazer pesquisas sobre o contexto dela.

Já Franz, que não usa o termo “leitura”, mas “interpretação” ou “compreensão”, diz que, para se “compreender uma imagem”, é necessário realizar pesquisas, porque essas trazem questões referentes ao homem em sociedade e as respostas a essas questões são encontradas nos respectivos “âmbitos de compreensão”, ou seja, no “Histórico/Antropológico”, “Estético/Artístico”, “Biográfico”, “Crítico/Social” e “Pedagógico”.

Diante do exposto, as propostas das autoras vêm ao encontro de questões muito pertinentes quanto ao ensino da arte no museu, em razão de ele ser um espaço de apropriação do conhecimento, composto por imagens ou “textos visuais”, passíveis de leitura por públicos de diversas faixas etárias, em diferentes “estágios/ níveis e âmbitos de compreensão”.

Como já ressaltado, Buoro e Ramalho apresentam propostas de leitura de imagens sob uma perspectiva semiótica, a fim de explorar os “elementos formais” de uma imagem, articulados como um texto, porque, sendo esta “figurativa” ou “abstrata”, é desses elementos que ela se constitui, propondo e sugerindo a significação. Assim, a importância do conhecimento dos elementos formais, para se fazer uma leitura da imagem, é constatado nas leituras de imagens realizadas por Buoro e Ramalho que também estabelecem relações com outras áreas do conhecimento. Importa, ainda, destacar que enquanto Buoro enfatiza as referências da História da Arte na sua proposta de leitura de imagem, Ramalho estabelece analogias com os produtos do design ou da estética do cotidiano⁷.

⁷ Conforme Richter (2003, p.20), “A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.” (RICHTER, Ivone Mendes.



No museu, uma proposta educativa que, entre outras, tenha igualmente como princípio explorar “os elementos formais” a fim de provocar uma investigação mais apurada dos diferentes públicos diante das obras de arte, é estar possibilitando caminhos para se adentrar na imagem e se chegar à sua significação, bem como contribuir para o acesso a esse conhecimento para aqueles que sequer desconfiam da existência deles. Essa afirmação é evidenciada nas palavras de Ana Claudia Oliveira (2004. p.115) que assim afirma:

A semiótica fornece métodos de descrição da pintura [da obra de arte], na mesma medida em que ela nos fornece meios para melhor apreciá-la – o que já é aproximar-se *esteticamente* dela. (grifo da autora).

Quanto ao conhecimento sobre a história da arte, percebe-se que ele é essencial para o arte-educador que trabalha tanto em educação formal quanto na não formal. Para aqueles que atuam especificamente em museus ou outros espaços expositivos, esse é um “repertório” a que precisa recorrer frequentemente, a fim de estabelecer relações entre as obras de arte que ocupam o espaço expositivo, assim como no que diz respeito ao contexto histórico, às características dos movimentos artísticos e às tendências da arte na contemporaneidade, entre outras questões. Esse conhecimento é, de fato, fundamental durante o processo de preparação das propostas educativas, como também no momento da “mediação” entre os diferentes públicos e as obras de arte.

Em relação ao “tópico gerador”, apresentado por Franz, no qual uma obra de arte ou tema podem ser trabalhados de forma a estabelecer relações com outras áreas do conhecimento, a fim de ajudar o aluno a refletir sobre questões sociais, culturais e individuais é totalmente viável em exposições constituídas por obras dos acervos dos museus com a produção artística acadêmica, moderna e principalmente contemporânea. Nesse sentido, importa destacar que a arte contemporânea, que apresenta obras impregnadas de intertextualidade, sincretismo, hibridismo, e que se caracteriza pela quebra das



regras, das categorias e pela apropriação de processos de outros sistemas, bem como aborda questões que afligem a condição humana na contemporaneidade, está aí para ser também lida, interpretada e compreendida.

A proposta de Ramalho, exemplificada com suas leituras e especificamente a do sistema audiovisual, possibilita ao leitor uma aproximação do “texto visual” em movimento – esse tipo tão presente nas exposições dos museus de arte, como os vídeos e as videoinstalações – pelos elementos formais, como também permite a ele perceber os elementos semelhantes nos sistemas, como o ritmo na música, no cinema, na pintura, enfim na vida.

A questão da “problematização” nos espaços museais, também apontado por Franz, já vem sendo praticada, principalmente naqueles que vêm desenvolvendo propostas educativas que priorizam a “interação” dos diferentes públicos nos distintos “estágios/ níveis de compreensão” com a obra de arte a partir de “visita mediada”, na qual a abertura para o diálogo⁸ entre o educador de museu e os visitantes estimula a participação ativa.

Quanto aos quatro níveis de compreensão nos respectivos cinco âmbitos de compreensão determinados por Franz, eles ampliam aqueles de Housen, apresentados por Rossi, e auxiliam ainda mais o arte-educador no museu a identificar os diferentes públicos com os quais interage, como também a criar estratégias de mediação que objetivem uma melhor apropriação do conhecimento, nesse espaço, pelos visitantes em uma visita mediada.

As propostas das arte-educadoras são de grande contribuição não só para aproximar os diferentes públicos das obras de arte, como também

⁸ A priorização do diálogo está presente no tipo de visita caracterizada como “discussão dirigida”, entre os três tipos de visita (“visita palestra”, “discussão dirigida” e “descoberta orientada”) apontados por Grinder e McCoy (1998). Segundo os autores, esse tipo de visita é a que mais possibilita a aprendizagem, em razão de ela se dar por meio de perguntas instigadoras e contextualização de forma alternada, a fim de promover o diálogo entre os visitantes e o profissional do museu responsável pela interação entre os diferentes públicos e as exposições. (GRINDER, Alison; McCOY E. The good guide: a sourcebook for interpreters docents and tour guides. 15 ed. Arizon: Ironwood, 1998 *apud* GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2000. p. 44-5.).



possibilitar àqueles que trabalham com o ensino da arte nas escolas e nos museus explorarem ao máximo as questões que uma obra suscita, a fim de estimular a reflexão sobre o ser e estar no mundo. Esses são um “modo de presença” porque, conforme Landowski (2002, p.IX, grifos do autor), “[...] a única coisa que, sob uma forma ou outra, poderia realmente nos estar *presente*, é o *sentido*. Nunca estamos presentes na insignificância”.

Nessa perspectiva, entende-se que, quanto maior for a busca de informações sobre uma determinada obra, ou seja, quanto maior o repertório de conhecimentos, mais relações o indivíduo poderá estabelecer entre os saberes sistematizados e não sistematizados na sua leitura ou interpretação e compreensão de uma obra de arte.

Além disso, cabe destacar que, ao dialogar com as propostas das autoras, percebe-se que uma proposta não anula outra, ou seja, elas se complementam e permitem que o arte-educador que atua tanto na escola quanto no museu transite entre elas e amplie o universo referencial de teorias sobre o ensino da arte a partir de imagens, a fim de explorar as potencialidades de acesso à leitura, à interpretação, à significação e à compreensão das imagens da arte ou da cultura visual.

Final ou início de leitura?

Se pensar-se sob o ponto de vista da afirmativa na frase de Freire (2005, p.20) de que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, constata-se que a leitura da palavra, ou seja, o conhecimento epistemológico do mundo, o conhecimento dos elementos e procedimentos formais da imagem, o conhecimento da história da arte e o conhecimento em todos os âmbitos que “transpassam as disciplinas” sempre instigam um iniciar novamente. Além disso, é ir um pouco mais ou muito mais além em rumo ao desconhecido; é duvidar das respostas já estabelecidas como verdades; é ler mais os textos



verbais para poder fazer leituras a um *nível* maior de complexidade dos “textos visuais” ou “imagens da arte, da cultura visual”.

Enfim, é continuar as leituras; é “religar os saberes”, que é o que “[...] nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida [...]”, como afirma Morin (2005, p.70). Assim, com base nessas premissas, o museu de arte não se constitui como um espaço propício para a religação dos diferentes saberes?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura de imagem e o o ensino da arte. São Paulo: Educ, FAPESP, Cortez, 2002.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. *In*: FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociosemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria Celeste da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (Orgs.). 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de. As semioses pictóricas. *In*: OLIVEIRA, Ana Cláudia de. (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.



III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias

Florianópolis, 14 de abril de 2010

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. **Leitura de imagens para a educação**. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

_____. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosari, 2005.

_____. Imagem também se lê. *In*: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. (Orgs.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2006.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. *In*: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.