

FOTOGRAFIAS DE ANTONIO SAGGESE: DA LEITURA DO EDUCADOR À LEITURA DO ALUNO

Charles Immianovsky – PPGE/UNIVALI¹

RESUMO

O presente texto discute a dicotomia entre o “que” (conteúdo) e o “como” (forma) na prática do ensino da Arte, utilizando-se como referencial a apreciação artística a partir da leitura do objeto artístico. Realiza-se também um exercício de leitura das produções fotográficas de Antonio Saggese no âmbito do sujeito-educador e a partir desta leitura propõe-se a seleção de conteúdos e meios para pensar-se o olhar do sujeito-aluno. Para tanto, utilizamo-nos da análise acerca de uma intervenção no âmbito profissional do autor. A escolha do artista é justificada pela difusão deste recurso – a fotografia – na atual sociedade, e por Saggese apresentar uma obra que questiona a própria elaboração, utilização e difusão dessa produção de imagens no contexto individual e/ou coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: leitura de imagem, conteúdo-forma, objeto artístico, fotografia, Antonio Saggese.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte a partir da implantação, em 1996, da nova LDB nº 9394/96 afirma-se como área de conhecimento obrigatória em todos os níveis de ensino e com suas especificidades conceituais, metodológicas e de formação profissional.

Neste contexto, os estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa, em especial a *proposta triangular* ganharam evidência ao se propor tratar o objeto artístico não apenas como o exercício de uma técnica, mas como um conjunto de elementos: contexto histórico e contexto do artista, elementos compositivos, possibilidades técnicas.

Desde então, as pesquisas vêm apontando que o contexto atual do ensino de arte nos coloca a pensar que as questões do *significativo* em arte não passam apenas pelas questões

¹ Licenciado em Artes Plásticas pela Universidade Regional de Blumenau – FURB (2006), com especialização em Ensino da Arte: uma perspectiva interdisciplinar pela Associação Catarinense de Educação – ACE (2008). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UNIVALI, na Linha: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem (Grupo de pesquisa: Cultura, Escola e Educação Criadora)..

de *como* ensinar, mas pelo o *que* ensinar. Há um equívoco em pensar que as questões problemáticas no ensino da arte surgem apenas do método ou da proposta metodológica adotada (SCHLICHTA, 2009).

Assim, nós professores nos perguntamos com frequência que conteúdos precisam ser “assimilados” pelos indivíduos? E quais formas são mais adequadas para a aprendizagem desse conhecimento? Onde encontramos esses objetos e esses meios?

A partir destes questionamentos, o presente texto pretende discutir de que forma a seleção dos conteúdos está relacionada às propostas metodológicas no ensino de arte, e de que instrumentos os professores podem lançar mãos para tal escolha. Para tanto, tomamos como referencial uma proposta de seleção de conteúdos a partir da leitura de imagem.

Inicialmente, apresentam-se questões sobre os desdobramentos da *proposta triangular* na prática do ensino da arte, e na relação que estes desdobramentos vêm estabelecendo entre o *como* e o *que* ensinar. Posteriormente trata-se da leitura de imagem no contexto do professor e do aluno, a partir da produção fotográfica de Antonio Saggese, na busca de possibilidades de superação da dicotomia entre forma e conteúdo no ensino da arte.

LEITURA DE IMAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS NA PROPOSTA TRIANGULAR

Inicialmente, nas décadas de 80 e 90 se evidenciam no ensino da arte os estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa (1999), com destaque para a *Proposta Triangular* no ensino da arte. Neste momento o lugar que a arte ocupava no currículo escolar se formalizava através da execução de atividades técnicas, que principalmente se apoiavam no argumento de desenvolver exercícios técnicos, que contribuiriam para o desenvolvimento motor dos alunos, necessário a aprendizagem de outras disciplinas. Aqui, a grande contribuição dos estudos foi o enfoque na abordagem do objeto artístico baseada numa concepção metodológica que busca integrar o *fazer artístico*, a *apreciação artística* (leitura da imagem) e a *contextualização* (História da Arte).

Na prática, tal metodologia apresentou vários desdobramentos, que parecem terem criados propostas que maximizam um ou outro eixo, em detrimento do que se denominou de *proposta triangular*.

Historicamente, Schlichta (2009) argumenta que, se configurou uma prática no ensino de arte, onde no Ensino Fundamental se enfatizam atividades voltadas para um receituário de técnicas enquanto que no Ensino Médio, onde se observa uma rejeição por parte dos alunos às técnicas, acabou-se substituindo a prática de técnicas pelo estudo da História da Arte.

Quanto à prática utilizando-se da História da Arte o problema resulta, pois,

(...) adota-se uma História da Arte cujo discurso privilegia categorias estéticas ordenadas de acordo com o sistema das Belas Artes, uma visão de que as obras de arte são autônomas e, às vezes, uma abordagem de aspectos relativos à vida privada dos grandes mestres ou da sua 'genialidade' (SCHLICHTA, 2009, p. 35).

Observações feitas pelo autor, comparando de duas propostas curriculares² do Município de Brusque, mostram que esta visão está presente também nos documentos curriculares, pois, mantém-se a seleção e organização de conteúdos curriculares estruturados cronologicamente nos movimentos da História da Arte (universal).

Esse contexto nos revela que tal seleção e organização evidencia o objeto artístico a partir do tratamento de grandes movimentos e períodos da História da Arte. Na prática emoldura-se uma abordagem que trata o objeto artístico por meio de categorias universais, desconsiderando conteúdos da arte local, regional e das minorias, por exemplo.

Na observação quanto aos desdobramentos da *apreciação artística* nas práticas do ensino de arte na atualidade, podemos considerar que:

(...) embora ocupe posição central nas aulas de Artes, evidencia os equívocos inerentes à sua incorporação de modo aligeirado por boa parcela de educadores em Arte que, premida por uma prática cotidiana, clama por respostas imediatas (SCHLICHTA, 2009, p.21).

Ainda neste contexto, Buoro (2002) verifica que as abordagens das leituras de obras de arte geralmente são tratadas a partir de biografias dos artistas ou grandes categorias dos períodos e movimentos artísticos que acabam por fragilizar ou superficializar a produção do artista. Isola-se assim o objeto artístico do contexto do artista e do público, como se fosse algo autônomo, existente fora das relações sociais e humanas.

Evidencia-se assim, que a forma que se deu a incorporação da proposta teórico-metodológica de Ana Mae Barbosa, em especial o *fruir*, nos documentos curriculares e conseqüentemente na prática dos professores em sala de aula, vem demonstrando que seu entendimento se deu de forma isolada, desconsiderando esta na articulação com os outros componentes influentes no ensino-aprendizagem da área. Primeiramente porque toma a leitura de obras dos artistas para a identificação de características dos movimentos artísticos universais, e em segundo, porque toma como objeto de estudo não o objeto artístico, mas as narrativas sobre a vida do artista, períodos ou movimentos artísticos.

² O município de Brusque apresenta a produção de dois documentos curriculares – Proposta Curricular da Rede Municipal de Brusque e Diretrizes Curriculares Municipais – construídos respectivamente em 2003 e 2012. Em ambos os documentos observa-se que, os conteúdos de artes visuais de 5a a 8a série e 6o ao 9o ano, estão organizados cronologicamente a partir da História da Arte (universal).

O COMO E O QUE ENSINAR EM ARTE A PARTIR DA LEITURA DE IMAGEM

O presente cenário aqui apresentado nos permite pensar, de um lado, na necessidade de se refletir sobre os “conhecimentos” a serem trabalhados no processo de ensino e de outro, os “métodos” para que esses conhecimentos possam ser apreendidos. Aqui os dois não devem ser observados de forma separada, mas concomitante. Não se pode pensar em ensinar um conhecimento dissociado de um método, já que o processo de ensino-aprendizagem só se concretizará na aplicação deste, da mesma forma que o método requer um conhecimento a ser explorado.

No enfrentamento dessa dicotomia entre uma prática com ênfase nas técnicas e uma na leitura da obra de arte a partir dos movimentos e períodos artísticos, Schlichta propõe uma abordagem partindo do objeto artístico ou da representação deste, ou seja, propõe um estudo das imagens, como ponto de referência e análise, para a abordagem dos conteúdos significativos e necessários, pois, é inegável a “[...] absorção desta nova vedete no ensino da Arte que, num certo sentido, decorridas pelo menos duas décadas, substitui o ‘famoso’ exercício com as técnicas” (2009, p. 12).

Como forma de possibilitar então leituras mais significativas, pois também levam em conta as necessidades e interesses dos alunos para os alunos no contexto do ensino da arte, Buoro (2002, p. 24) propõe uma inversão, onde,

[...] as imagens precederiam o contato com as biografias dos artistas, em forma de narrativas verbais utilizadas para mediação, sendo então oferecidas diretamente para observação e leitura. Só então – e valendo-se do interesse por elas desencadeado – irromperia a necessidade de conhecer os detalhes esclarecedores da obra, da história pessoal do artista, inserido ele mesmo numa cultura com o qual dialoga.

Essas imagens poderiam nos responder também o *que* ensinar, ou seja, se devemos ampliar os estudos para a história do artista, para as linguagens que utilizam, para os recursos, para o contexto histórico. Desse primeiro contato, ou dessa primeira leitura – que podemos considerar como a leitura da *transparência*³ da imagem – poderíamos retirar o que tomar como conteúdo para que as questões possam ser ampliadas e se tornarem aprendizados, e as imagens, assim como as obras de arte, entendidas na sua *opacidade*⁴ também.

Para tanto, é necessário pensar possibilidades metodológicas intrinsecamente ligadas às questões do que ler. Parece-nos uma relação indissociável, porque não há motivo para ler qualquer coisa sem apreender seu significado, como também não se pode considerar

³ A transparência da imagem consiste em fazer estar presente uma ausência, ou seja, uma imagem tem por função tornar presente qualquer coisa, então aquela aparência imediata que temos da imagem é a sua transparência (SCHLICHTA, 2009).

⁴ A opacidade da imagem seria a identificação desta como presença enquanto imagem, ou seja, a imagem é resultado de escolhas e códigos selecionados por quem a produz (SCHLICHTA, 2009).

uma leitura do nada, sem objeto visual.

Ao tratar do relato de algumas experiências com leitura de imagens em diferentes cidades brasileiras, com públicos diferentes – professores, alunos de supletivo – e por diferentes meios e espaços – museus, reproduções – Buoro (2002) identifica que o tempo de contato na observação da obra de arte a ser fruída é determinante na relação que os sujeitos estabelecem com a arte. O modo como estabelecemos o contato com o momento de leitura da imagem também nos permite desenvolver ou não o olhar latente, sensível do ser humano, e para isso é necessário manter o olhar instigado, atento.

Neste contexto,

A questão da relação visual com a imagem é, então, a meu ver, a primeira a ser abordada na caminhada até sua leitura propriamente dita. Ela revela diversas facetas, quando se trata do ensino-aprendizagem da arte. Uma delas é a da relação do tempo do ver e do olhar do sujeito-aluno diante da mesma imagem. Outra é a do tempo do ver e do olhar do sujeito-educador (BUORO, 2002, p. 43).

Aqui se coloca a importância da relação inicial que se estabelece com a imagem, ou seja, o primeiro contato com esta nos dá pistas, apontam caminhos, definem abordagens. Vale considerar que tais interferências – em diferentes níveis – acontecem tanto no momento de leitura do educador quanto no momento de leitura com o aluno. E, ao professor é importante saber que ao seu olhar é exigida uma leitura da *opacidade* da imagem, permitindo que a partir desta se pense formas de mediação necessárias à leituras mais significativas, pois, a ele caberá o papel de levar o aluno à percepção do objeto artístico para além de uma visão reducionista, de entretenimento, de mercadoria, de expressão superficial, decorativa. Para tanto, o educador precisa “tomar gosto pela pesquisa e investir na busca de informações e conceitos – muitas vezes escassos, porque muito atuais – sobre o tema, a obra ou o artista em estudo” (NARDIN; FARRARO 2001, p. 184).

Cabe assim aos “educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo para isso buscar formação contínua e investimento em novos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos” (BUORO, 2002, p. 25).

Adiante se apresenta então, resultados de exercícios de pesquisa e leitura sobre as fotografias de Antonio Saggese, traçando considerações sobre o olhar do sujeito-educador. Evidencia-se nesse exercício de leitura a apropriação do trabalho produzido pelo fotógrafo, para então, nesse movimento pensar o *que* ensinar considerando o tempo do ver e olhar do sujeito-aluno.

FOTOGRAFIAS DE ANTONIO SAGGESE: O OLHAR DO SUJEITO-EDUCADOR

Tomamos como objeto de análise o documentário “Antonio Saggese: arqueologia da imagem”⁵. A escolha da produção do fotógrafo Antonio Saggese justifica-se por três motivos: primeiramente a escolha da linguagem fotográfica, por identificar-se que na sociedade atual a fotografia desempenha papel importante como meio de informação, instrumento da ciência e tecnologia, forma de arte e entretenimento popular, além de presente no cotidiano das crianças e adolescentes; em segundo lugar, por Antonio Saggese apresentar uma obra que questiona a elaboração, utilização e difusão da produção de imagens – especificamente a fotográfica – no contexto individual e/ou coletivo; e em terceiro lugar por tal produção audiovisual ter sido difundida em muitas instituições escolares através dos polos Arte na Escola⁶.

O fotógrafo brasileiro Antonio Saggese, escolhe o recurso fotográfico como um dos meios para materializar suas ideias e pensamentos, sua posição no mundo, e no mundo das artes. Dono de um discurso que reforça a fotografia como uma técnica que *apresenta* algo, mais que *representa*, busca e re(constrói) identidades a partir de uma arqueologia da imagem.

Saggese “insiste na carne do mundo e na experiência do encontro. Não se submete à distância, nem pretende convertê-la em distanciamento crítico. Suas fotografias recusam-se a falar pelos corpos, pela natureza ou pelas coisas” (LISSOVSKY, 2005, p.50).

A sinopse do documentário “Antonio Saggese: arqueologia da imagem”⁷ retrata bem o universo fotográfico deste artista.

[...] Imagens em seu estúdio revelam suas narrativas visuais, elaboradas a partir de imagens pré-existentes por meio de mudanças nos contextos e abordagens em função das necessidades expressivas do fotógrafo. À frente das fotografias de Antonio Saggese, somos surpreendidos com a descoberta de algo comum a todas elas: a presença, dentro de cada uma, de uma outra fotografia.

O título do documentário, bem sugestivo, já apresenta essa busca, esse movimento de garimpar imagens à que Saggese se propõe. O fotógrafo por meio desta arqueologia movimenta-se em torno da fotografia documental e artística, partindo da re(produção) de imagens já existentes em novas fotografias.

O documentário apresenta algumas das séries fotográficas do artista. As séries

⁵ ANTONIO SAGGESE: arqueologia da imagem. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: SESCTV, 2002. 1 DVD (23 min).

⁶ A instituição Arte na Escola por meio de seus polos disponibiliza material sobre arte e artistas brasileiros através de sua DVDteca.

⁷ Sinopse do documentário “Antonio Saggese: arqueologia da imagem”. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/catalogo/dvd/84>>. Acesso em : 03 jun. 2013.

apresentadas são respectivamente: *Oficinas Mecânicas – mecânica do desejo* (1988); *Eros e Tanatos – marcenaria e cemitérios*; *Ex-votos – a sua imagem e semelhança* (1995); *Trecheiros e Pardais* (1998); *Galo de Sopa – Viaduto do Glicério* (1996). Além das séries fotográficas é possível verificar fragmentos da instalação *Meus olhos* (2001).

Como a proposta não é esgotar particularmente nenhuma análise de qualquer uma das séries ou fotografias em específico, pois, o intuito é indicar possíveis entradas de análise para se pensar conteúdos e abordagens para o trabalho com os alunos, nos atemos a tecer adiante algumas relações entre essas produções.

Particularmente, nas séries que exploram as oficinas mecânicas, serrarias, cemitérios e ex-votos, fazem parte da construção visual não só as aparentes imagens dos objetos e elementos – calendários com fotos eróticas, pregos, papéis com anotações, barras de ferros, peças sujas de óleo e graxa, empoeiradas – mas a revelação da própria materialidade da fotografia.

Há algo de paradoxalmente orgânico nessas fotografias, no entanto uma técnica essencialmente química. Inchadas pela umidade, enrugadas pelo calor do sol, forradas de sujeira, as imagens ganham consistência e peso. As bordas, reviradas, acumulam pó. Entre os rasgos afloram pedaços da parede de reboco carcomido, confundindo-se com a poeira depositada sobre as fotos (PEIXOTO, 1996, p. 172).

Essas interferências químicas através do tempo configuram a decomposição das imagens, ao passo que a quase ausência da imagem acaba por construir os significados, as simbologias.

Saggese nos mostra assim que a fotografia é formada por matéria, pressupõe um suporte, não é o espelho mecânico do real, mas sim, a construção objetiva e subjetiva acoplada aos recursos e meios físicos e químicos, somada às transformações que sofre por estes com o passar do tempo. O tempo acaba revelando a mentira que a fotografia alimenta. “O princípio da fotografia – interromper a passagem do tempo – é pervertido: essas imagens – incapazes de assegurar sua própria sobrevivência – só evidenciam seu inexorável transcorrer” (PEIXOTO, 19996, p. 173).

Por outro lado, Saggese ao propor o exercício arqueológico dando visibilidade à produção fotográfica dos diversos sujeitos, evidencia outro aspecto histórico da fotografia: a relação desta com a Arte. Ao trazer para seu atelier, (re)organizar, propor agrupamentos, inserir objetos, reforçar cores e linhas, evidenciar texturas, mostra o caráter simbólico e não só representativo da imagem fotográfica. Nesse contexto é que se movimenta a fotografia de Saggese: da imagem real para a ficcional, ao passo que nem afirma uma ou outra, mas coloca-as no centro da discussão. É como que nos perguntasse: Onde está a verdade da fotografia? O que é que vemos na fotografia? Por que temos ou vemos tantas fotografias? Que nexos isso tem?

CONSTRUINDO O OLHAR DO SUJEITO-ALUNO

Como se pode observar é possível perceber a produção de Antonio Saggese a partir de diversos olhares: temáticas, contextos, técnicas, linguagens, códigos. O que nos permite pensar possibilidades de mediação a partir de qualquer um ou alguns desses elementos e ampliando a discussão pela inter-relação com outros. Não entendê-los de forma fragmentada é extremamente importante para se considerar que o objeto artístico é uma construção, uma montagem, pensada e possível por meio de um conjunto de elementos, que isoladamente não dão sentido ao todo.

Entretanto, é necessário lembrar que temos que manter o olhar instigado do aluno, pois, o tempo de contato na observação da obra de arte a ser fruída é determinante na relação que os sujeitos estabelecem com a arte, ou seja, a forma que percebem a arte (BUORO, 2002).

O que se segue são considerações a cerca de uma proposta pedagógica no contexto escolar⁸ do autor, que possibilita pensar na prática do ensino das artes visuais o *como* e o *que* ensinar de forma concomitantemente, lançando mão para isto da *vedete* na contemporaneidade – a imagem.

Durante o estudo e pesquisa inicial no âmbito do sujeito-educador, foi-se selecionando imagens, que se tornaram os primeiros objetos de estudo dos alunos. Optou-se por duas fotografias inicialmente, conforme abaixo.



Figura 1 – Antonio Saggese, “Cemitério”, série *Eros e Tanatos*, 1990. Fotografia: diapositivo em
Fonte: <http://itaucultural.org.br>

⁸ O autor atua como professor de Artes na rede municipal de ensino de Brusque e na rede estadual de ensino, nos níveis Fundamental (séries finais) e Médio. A proposta aqui relatada configurou-se nas 1as séries do Ensino Médio. Entretanto, pelo tempo e espaço destinado a apresentação deste estudo, restringimo-nos a intervenção realizada na turma 1ª 1 da E.E.B. Monsenhor Gregório Locks, por conta de que a leitura de imagem inicial em cada turma tomou diferentes desencadeamentos.



Figura 2 – Antonio Saggese, série *Mecânica do desejo*, 1987. Fotografia: diapositivo em cores
Fonte: extraída do documentário “Antonio Saggese: arqueologia da imagem”

A seleção de tais fotos levou em consideração a questão arqueológica trazida pelas fotografias de Saggese. São fotografias de lápides de cemitérios, de casamentos, fotografias utilizadas em pôsteres. Todos revelam possibilitar o reconhecimento da fotografia do cotidiano.

No primeiro contato com as imagens⁹ os alunos foram instigados a fazer comentários sobre as imagens. Entre as falas que surgiram aponta-se: “Professor essas imagens mostram fotos.”; “Dá para ver pessoas.”; “Tem uma mulher nua.”; “Tem uma imagem pornográfica, parece foto de uma revista pornográfica.”; “Todas as imagens parecem que mostram fotos de pessoas.”; “Parecem que tem várias fotos juntas”.

Verifica-se aqui a familiarização das imagens representadas nas fotografias de Saggese com fotografias do cotidiano, das quais os alunos também possuem acesso. Entretanto, observa-se certa limitação para perceber questões para além dessa *transparência* da imagem. “Sua leitura é de caráter mais emotivo que cognitivo, não superando o nível *descritivo* ou *transparente* da representação” (SCHLICHTA, 2009, p. 50).

Outros questionamentos surgidos durante – não necessariamente nessa ordem – o primeiro contato com as imagens, mostram que embora a leitura inicial consista numa leitura mais descritiva, os alunos revelam dúvidas que indicam a necessidade de meios e instrumentos para o entendimento destas imagens para além da sua *transparência*.

Entre os questionamentos mais presentes destaca-se: “Mas isso é arte professor?”; “Essas fotografias são arte?”; “Parece que elas são bem velhinhas né?”; “As fotos que estão no cemitério também são arte então?”.

Partindo dessas questões pode-se pensar na problemática do *como* e do *que* ensinar aos alunos, que respondam aos seus questionamentos e os façam entendê-los na

⁹ Utilizou-se aparelho multimídia para visualização das imagens.

sua *opacidade*, possibilitando entender de que como qualquer imagem a produção artística é uma construção ou montagem e que ler é “indagar-se sobre os sentidos que alguém dá a ver, com base nas configurações históricas, artísticas, culturais, ideológicas e políticas de um determinado tempo e espaço” (SCHLICHTA, 2009, p. 49)

Entre os conteúdos (o *que*) possíveis e necessários neste contexto identificaram-se os que seguem: história da fotografia (surgimento); fotografia como fonte de registro e documento; suportes da fotografia; apropriação e deslocamento de imagens; arte e fotografia; manipulação fotográfica, funções da fotografia.

No que se refere aos meios (o *como*) para o tratamento das questões e necessariamente dos conteúdos após a primeira leitura realizada utilizou-se: leitura de fotografia e objetos de infância dos alunos; interferências por meio de diversas técnicas; estudo de documentário sobre surgimento da fotografia; estudo do documentário “Antonio Saggese: arqueologia da imagem”.

No contexto da produção de Antonio Saggese, entre as atividades desenvolvidas, propôs-se a realização de uma arqueologia da infância através do resgate de fotografias ou brinquedos dos alunos. A leitura dessas imagens ou brinquedos se deu tomando como referencial o que os alunos conheciam do contexto de produção desta, ou do que visualizavam no contato com esta. O fragmento abaixo transcrito do texto¹⁰ de um dos alunos relata a possibilidade destas leituras:

Atualmente quando estava olhando as fotos de meu álbum, me deparei com uma que me chamou atenção. Estava eu, minha irmã e meus primos brincando em uma queda d'água de uma cachoeira, localizada no sítio do meu tio. No momento veio em minha mente uma felicidade, pois dava para ver em nosso olhar a alegria. Porém, também veio tristeza, pois as crianças de hoje em dia elas preferem TV, computador, celular, arma, faca, etc. (Aluno R. G.).

Além da leitura dessas imagens propôs-se a realização de interferências¹¹ nessas fotografias, tomando como referencial de criação a própria temática das fotografias (infância) e trazendo esta para a contemporaneidade.

Essas produções dos alunos “[...] são importantes porque respondem também à necessidade de autoafirmação humana, exatamente porque permitem aos diferentes sujeitos experimentar a arte como via de humanização de direito e de fato” (SCHLICHTA, 2009, p. 37).

¹⁰ Durante o desenvolvimento da proposta os alunos realizaram anotações do processo e dos objetos e imagens em estudo, que se configuraram posteriormente em uma produção textual final. A identificação dos fragmentos dar-se-á pelo termo “Aluno” seguido das iniciais do nome e sobrenome deste.

¹¹ A interferência se deu a partir da fotocópia das fotografias dos alunos, onde estes poderiam utilizar diferentes técnicas, como: pintura, recorte e colagem, desenho, recursos de computação gráfica.

A produção de imagens pelos alunos – o *fazer artístico* –, a leitura destas imagens e objetos e o movimento arqueológico puderam trazer para o campo de discussão conteúdos como: a fotografia como registro documental, a produção de sentidos pela fotografia, a apropriação de imagens. Conforme pode ser verificado em fragmentos dos textos dos alunos:

No começo a maioria das fotografias nasce com o intuito de registrar, mas como as de Antonio Saggese algumas passam à transmitir uma ideia, outras são editadas para transmitir essa ideia. A partir do momento que a foto é criada ela não representa, mas sim apresenta algo. Esta, se editada apresentará uma ideia e não mais aquela coisa (Aluno F. M. B.).

Do meu ponto de vista, o meu trabalho e o de Antonio Saggese assemelham-se na forma de que os dois usam fotografias como meio, e a fotografia em si é uma representação do objeto que existe e não ele literalmente, ou seja, quando modificamos a nossa foto, modificamos o que ela representa e não o objeto real (Aluno A. V. A.).

Pela leitura comparativa entre as interferências fotográficas produzidas pelos próprios alunos e as fotografias do fotógrafo em estudo, os alunos relatam as aproximações e as diferenças entre suas produções e as de Antonio Saggese. Nesse exercício, observa-se que a própria leitura da produção do artista se amplia pela leitura da própria produção do aluno.

As temáticas são distantes, mas as ideias são parecidas, pois, nós alunos construímos fotografias demonstrando a banalização da infância e Antonio Saggese, por exemplo, nos trabalhos das mulheres nuas, quer apontar a banalização das imagens dos seios, que são venerados, mesmo não sendo reais (Aluno L. S.).

Os trabalhos de Saggese e a interferência tem em comum o fato de Saggese e eu termos usado fotos já existentes de outras formas, representando outras coisas. Saggese tirava fotos de cemitérios para representar a morte, na interferência eu busquei representar a morte do convívio das crianças (Aluno D. H.).

Além disso, é importante perceber que tal leitura comparativa, permite aos alunos perceberem a própria construção de significados, por meio da escolha e utilização deste ou daquele elemento, dessa ou daquela técnica. Da mesma forma que lhes possibilitam pensar nas possibilidades e limites da sua produção e da do outro. É colocar a arte no seu verdadeiro espaço, na vida.

Aqui a proposta não foi apresentar exatamente o cronograma de atividades desenvolvidas, pois, estas podem ser ampliadas ou simplificadas, dependendo dos desdobramentos no próprio processo, mas a intenção é de se fazer perceber as relações estabelecidas entre as leituras prévias – tanto dos alunos, quanto do professor

– e os conteúdos e meios utilizados, como possibilidade de produzirem-se leituras mais significativas, tanto por aproximarem-se mais do contexto do aluno quanto por indicarem meios que minimizem as dificuldades de reconhecimento do objeto artístico como objeto de significação.

CONSIDERAÇÕES

Historicamente o ensino de arte tem apontado equívocos ao considerar que os problemas da prática da Arte nas escolas colocam-se apenas pelo método, como se a escolha ou determinação deste resolvesse as problemáticas. Da prática com exercícios técnicos à leitura de imagem tratada a partir de biografias dos artistas ou grandes categorias dos períodos e movimentos artísticos, a dicotomia entre forma e conteúdo se mantém.

Considerar as metodologias na prática do ensino da arte é evidentemente necessário. Entretanto, tomá-las de forma isolada, sem a reflexão do que se constitui como objeto de estudo significativo, pode configurar-se numa prática de equívocos, contribuindo, por exemplo, para o entendimento do objeto artístico como algo descontextualizado do contexto do aluno, tanto por evidenciar categorias e narrativas universais, quanto por tratar de conhecimentos que não levam em conta as aprendizagens já construídas. A *apreciação artística* pensada não de forma única e isolada mostra-se como importante abordagem na superação dessa dicotomia.

Assim, a *apreciação artística* é tomada como movimento para a busca de novos “*como*” e o “*que*” tratar no ensino da arte, e não a partir de categorias prontas, acabadas, decoradas. Não é o fim, nem começo nela mesmo, é apenas uma possível entrada. Por meio dela se liga o fazer, a contextualização e a própria leitura, para se pensar na imagem para além de sua *transparência*. É preciso manter o olhar investigador, instigante e atento para ver as imagens na sua *opacidade*. Articular diversos meios pode ser importante para manter o olhar interessado e latente do indivíduo, ou seja, o fazer artístico, a leitura do próprio trabalho do aluno, a comparação desta com as produções dos artistas, são algumas possibilidades que permitem ampliar o universo da leitura visual.

Neste contexto, é importante considerar que o tempo do olhar do sujeito-educador se difere do tempo do olhar do sujeito-aluno. Ao educador é necessária uma postura inquieta, como a de pensadores e pesquisadores na busca de informações e conceitos que abarcam temas, obras, artistas, técnicas, meios, para então desencadear a *apreciação artística* do objeto artístico para além de uma visão reducionista, de entretenimento, de mercadoria, de expressão superficial.

REFERÊNCIAS

ANTONIO SAGGESE: arqueologia da imagem. Direção: Cacá Vicalvi. São Paulo: SESCTV, 2002. 1 DVD (23 min).

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

LISSOVSKY, Mauricio. E a imagem se fez carne. In: Antonio Saggese. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

NARDIN, Heliana O. ; FARRARO, Mara R. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: SENAC; São Paulo: Marca D' Água, 1996.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymar, 2009.

