

A LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DA ARTE E A PERSISTÊNCIA DA RELEITURA

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta - UFP

Resumo

O presente trabalho examina o acentuado destaque dado à dimensão metodológica, à *prática* ou a *forma* de ensinar enquanto o *conteúdo* continua a desempenhar um papel secundário no processo ensino-aprendizagem da arte na escola. Por consequência, pretende-se problematizar: o *que* é imagem e, contraditoriamente, destinando-se ao objeto de leitura nas aulas de Artes Visuais, um papel ou um *lugar* de menor importância, que década viu nascer esse forte interesse pelo texto não verbal? Em outras áreas, isso também ocorreu? Há uma aproximação, no que se refere à leitura da imagem em outros campos de conhecimento, a exemplo da História ou Língua Portuguesa, e a sua abordagem nas aulas de arte? O que impulsiona os educadores em arte: o uso da imagem ou das novas propostas metodológicas?

Palavras-chave: imagem; leitura de imagem; o que ensinar; as formas de ensinar.

Abstract

The present work aims at examining why methodological dimension, practice or art teaching methods are considered more important than contents, which continue to play a secondary role in the teaching-learning process. Consequently, we intend to question: what an image is and why, contradictorily, the object of reading in the Visual Arts classes is relegated a lesser important role. Which decade saw the birth of such strong interest in the non-verbal text? Did it also happen in other areas? Is any kind of image reading also used in other knowledge areas, such as History and Portuguese, with a similar approach as that of art classes? What moves art teachers: the use of image itself or the new methodological proposals?

Key-words: image; image reading; what to teach; teaching methods.

O problema fundamental que se coloca aqui, em contraste com o acentuado destaque dado à *prática* de releitura, é o exame dos porquês da posição superior da dimensão metodológica: as *formas de ensinar* em relação ao conteúdo, que continua a desempenhar um papel secundário no processo ensino-aprendizagem da arte na escola. O maior desafio, nesse sentido, é pensar o *como* fazer a leitura da imagem, um velho problema do *passado* que permanece no *presente*: por que a prática da *releitura* proposta por Ana Mae Barbosa (1991), amplamente assimilada pela maioria dos educadores em arte, muitas vezes, reduziu-se a cópia de obras de arte? Será que o equívoco se deve a uma leitura aligeirada da Abordagem Triangular (1991)? Será que mais uma vez pressionados pela necessidade de

respostas à práxis cotidiana, os educadores em arte só viram na releitura seu valor pragmático? E a leitura? É a imagem, dando-nos conta de seu poder, *memória* e *fabulação*?

Enfim, asfixiados por um insípido ensino das linguagens artísticas focado nas técnicas servem-se da imagem como antídoto de todos os males? Diante duma realidade que não nos dá tempo para analisar bem as possibilidades oferecidas vislumbram na imagem (ou na releitura?) a fonte de uma práxis qualitativamente diferente? O que, de fato, impulsionou os educadores em arte?

Daí a importância da investigação teórico-metodológica da práxis cotidiana, de examinar criticamente também as concepções que sustentam a leitura e a releitura da imagem. Perguntar: o discurso crítico sobre a posição hierarquicamente inferior da arte, do seu ensino tecnicista, alavancou uma transformação que reposiciona e revaloriza o conteúdo subsumido na prática cotidiana, por vezes totalmente esquecido? Embora uma nova roupagem, é apenas um caso de mudança de metodologia, por conta de velha crítica ao ensino “conteudista”, ainda se mantendo o mesmo entendimento de criatividade como sinônimo de espontaneidade? A proposta teórico-metodológica contribui à resolução do permanente problema do acesso aos bens culturais, principalmente dos alunos da escola pública? Ou ainda impera o “desenho livre” e a atuação do professor continua atrelada a prática de colorir desenhos, por exemplo, de cartões para o Dia das Mães e assim por diante? Enfim, como enfrentamos as mazelas em torno do ensino da arte, ora Cinderela ora Gata Borralheira?

Arrisco dizer que aí está o coração do problema. E, embora a defesa unânime da inserção da imagem na sala de aula, como se tem observado, os caminhos desde os anos de 1980 até então conduziram às renovações metodológicas enquanto a imagem, contraditoriamente, manteve-se numa posição inferior, descuidada, quando não totalmente esquecida. Nessa linha de raciocínio, nos anos 90, o que esquentou os debates foi o *como fazer* a releitura destinando-se a imagem o papel de coadjuvante.

Esse fato pode ser explicado e a partir de uma análise histórica é possível distinguir dois grupos: de um lado, aqueles que abraçaram a releitura e

entusiasmados substituíram de imediato o velho fazer; de outro, segundo Ana Mae (1991, p. 18), aqueles que ficaram “chocados” com a idéia da inclusão da imagem nas salas de aula e com o fato das crianças observarem trabalhos de arte de adultos. A maioria, no entanto, tinha medo da imagem: “Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos”. (BARBOSA, 1998, p. 138)

Tendo como referência a afirmativa de Ana Mae é possível perceber que os dois grupos, aparentemente em posições contrárias, têm em comum o fato de que fragmentam a Abordagem Triangular: um grupo, por acreditar que o *como fazer* a releitura da imagem, por si só, promoverá mudanças, volta seus olhos para a *forma*; o outro, por medo, também recusa a imagem, objeto que dá sustentação a releitura no ensino da arte. Então, o que reler? Se reler, tomando-se seu sentido literal, é “tornar a ler” ou “ler muitas vezes”, com objetivo de compreender melhor algo, cabe perguntar novamente: qual o papel da imagem nesse processo de releitura, por que ou para que fazer sua releitura? Depois, se no entendimento do educador, o termo “releitura” refere-se “ao ato de copiar”, concordando com Anamelia Bueno Buoro: “Fica, pois, claro que há necessidade desse mesmo educador aprofundar-se na compreensão e na contextualização da produção de releituras” (2003, p. 22). Contudo, se os fatos não existem isoladamente, mas numa totalidade de relações não só o termo releitura carece de esclarecimento, é necessário também elucidar o que é imagem – os passados e futuros que contém – e o que se entende por leitura.

Antes, porém, argumentamos que não se trata apenas de descrever duas posições contrárias: de um lado, os crentes no *como fazer* releitura como a solução de todos os males; de outro, os inseguros, aqueles que têm medo da imagem. Trata-se de colocá-las em certa relação histórica, pois, muito mais do que aceitação incondicional da releitura ou medo da imagem, o que impera é o despreparo do educador. Resumindo a história: tanto um grupo quanto o outro comungam da mesma indefinição teórica, que leva a separação do *que ler* do *como fazer* a leitura da imagem. Portanto, se não quisermos ficar no plano do imediatismo, os três termos – imagem, leitura e releitura – requerem um conhecimento, pois, muito

mais do que palavras correntes no discurso acadêmico, assim como o próprio ensino da arte, encerram um “antes” e um “depois”, uma memória, um presente.

Pois bem, embora empregado por um círculo cada vez mais amplo de pesquisadores e educadores em arte, o termo leitura é tão problemático quanto o de releitura e, nesse sentido, carece de maior compreensão *pari passu* a investigação também do objeto de leitura: a imagem. Uma imagem, segundo Damasceno, “é uma semelhança feita a partir de um modelo com o qual e para o qual difere em algumas coisas, pois certamente não se identifica completamente com o arquétipo”. (2004, p. 32) Assim, se a imagem não é mero reflexo da memória, do passado ou do presente, concordando com esse autor, pode-se deduzir que é *representação* e enquanto um sistema simbólico é uma interpretação.

A representação, nesse caso, tem dupla função: a primeira, segundo Chartier (2002, p. 165), “tornar presente uma ausência”; em outras palavras, uma imagem representa, torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de reapresentação do ausente. Mas a imagem, tomando-se sua segunda função, pode também exibir sua própria presença enquanto imagem. Nesse sentido, a imagem é o representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é e que não está presente. Por exemplo: “olho uma fotografia qualquer de De Gaulle. Digo: ‘É De Gaulle’. Olho um retrato de Descartes feito por Franz Hals. Digo: ‘É Descartes, é efetivamente ele, reconheço seu sorriso e sua altivez’. Mas digo também: ‘É Franz Hals, é realmente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura’” (2005, p. 39).

Em suma, ler uma imagem é ao mesmo tempo a assimilação de sua transparência (o que se quer mostrar) e de sua opacidade (do que não se vê). Nesse sentido, Wolff (2005, p. 39) é muito claro:

A imagem torna Descartes presente para mim e [genialmente] sua personalidade, aí está a sua transparência; mas o autor dessa presença não pode ser o próprio Descartes, o próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época, etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em transparência; como obra de arte, consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals.

Ler uma imagem, tomando-a como representação, é indagar-se sobre os sentidos dessa construção; apreender as configurações históricas e culturais,

ideológicas e políticas sempre levando "em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam 'marginais', não são de modo algum inocentes" (MARIN, 2000, p. 19).

Assim, não é apenas um caso de mudança de metodologia, mas, de extrair consequências práticas, primeiro, do que é leitura de imagem, no sentido anteriormente esmiuçado, segundo, do que é releitura. Olhando dessa maneira, ainda que se apresente com ar de inocência, a releitura exerce um papel fundamental: contribuir para a emancipação dos sentidos humanos, afinal, não se pode esquecer que as imagens acham-se impregnadas de memória e fabulação, verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, enfim, de valores e visões de mundo. As atividades de leitura, nesse sentido, são de extrema importância, especialmente no âmbito da escola, pois possibilitam aos alunos um olhar além da transparência, conseqüentemente, apreender a imagem na sua opacidade, tal como explicitou Wollf: apropriar-se do seu valor artístico, ou seja, do autor dessa presença, o artista, o estilo, a época, etc.

Na prática, apropriar-se dos conhecimentos artísticos necessários à elucidação das condições sociais, históricas, econômicas, que originam os critérios que definem "as qualidades do artístico"; a atitude exigida para captar o "estético" e que designam e consagram certas obras como dignas de serem admiradas (CANCLINI, 1984, p. 12). Dessa maneira é a prática da leitura que conduz à releitura que, por sua vez, alimenta dúvidas, planta questões, esclarece ou destrói o que se tem aceitado espontaneamente de modo acrítico. Enfim, a releitura exige uma competência que não se dá naturalmente, mas passa por um processo educativo de formação dos sentidos, em especial da percepção estética, que

distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte, não pela lógica de seu funcionamento mas pelo tipo de traços que a primeira retém como pertinentes em função de um princípio de seleção que não é senão a disposição estética. Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura. (BOURDIEU, 1999, p. 283)

Na visão de Bourdieu (1999, p. 283), a percepção estética é uma “aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas”, uma competência

propriamente artística que se traduz em conhecimento prático (adquirido pelo convívio com as obras ou por intermédio de uma aprendizagem explícita) de sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas).

Isso requer, evidentemente, um trabalho pedagógico de familiarização com a linguagem, compreendendo que a arte é trabalho, porém, um fazer simultâneo e inseparável da invenção. Quer dizer, segundo Pareyson (1984, p. 32):

não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer.

Faz-se necessário, portanto, rever certos conceitos-chaves, a exemplo da técnica, pois, o que se pode concluir é que a releitura, hoje, a atividade artística reinante na escola apenas substitui as fórmulas do passado. Mesmo assim houve avanço, pois, em vez dos famosos álbuns com receitas, hoje, embora artefato secundário, a imagem não é mais tratada como visita na escola. Ao contrário, é a familiaridade, a relação do educador em arte com ela, a maneira como tem sido apresentada para os alunos que revela o interesse, que esclarece seu lugar no processo ensino aprendizagem da arte.

A releitura, nesse caso, superando-se a velha concepção de que é simples exercício de repetição das técnicas dos artistas, na verdade, é resultante de conhecimento e de exercício com a linguagem, da pesquisa de materiais, suportes, etc. Pareyson chama a atenção para a especificidade do trabalho do artista – a *criação de novas* maneiras de representação da realidade humano-social por meio das linguagens artísticas. Assim, atendo-nos a análise proposta, diferentemente do artista, em cuja atividade “execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis” (1984, p. 32), o educador em arte tem como tarefa: possibilitar ao aluno o *conhecimento teórico-prático sobre as representações artísticas*. Conseqüentemente, um exercício sistemático de leitura e interpretação das

diferentes representações artísticas com vistas à compreensão das *técnicas artísticas*, no seu sentido pleno, como *novos* meios de representação artística.

Pode-se afirmar que o exercício de releitura, tem seu lugar, no entanto, ainda é necessário compreender o espaço que a arte e a cultura ocupam na vida humana assim como da imagem no ensino da arte. Nessa linha de raciocínio, na distribuição dos lugares, por que a imagem ocupa um espaço ínfimo na escola enquanto as atividades, o fazer, as técnicas, sem negar a contribuição do exercício artístico, já que nada o substitui também, estendem cada vez mais suas fronteiras?

No âmbito da escola, quais consequências, então, extrair da cisão teórica e prática? A princípio, a separação *forma e conteúdo*, as duas faces recíprocas e complementares do “trabalho educativo” (WACHOWICZ, 1991, p. 21), não é privilégio dos educadores em arte; pois a imagem não ocupa lugar apenas nas aulas de artes visuais. Mas, que década viu nascer um forte interesse pela imagem no ensino da arte? Em outras áreas, isso também ocorreu na mesma época? Há uma aproximação, no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos de leitura, tal como se apresenta em outros campos de conhecimento, a exemplo das disciplinas de História ou Língua Portuguesa e a abordagem da imagem nas aulas de Artes Visuais?

A proposta de se trabalhar com fontes históricas não-verbais, não é recente. Cardoso e Mauad lembram que, ainda no século XIX, época em que a máxima era: “a história se faz com textos”, para Fustel de Coulanges, historiador francês, a história é qualquer marca deixada pelo homem (1997, p. 401 e 402). Ou seja:

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador.

Nesse sentido, “tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se” (1997, p. 401- 402). Le Goff (1984, p.95-106) verticalizando a discussão, argumenta que esses novos textos podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. Abrindo um parêntese, de fato, como esclarece esse autor, existem muitas maneiras diferentes de abordar a obra de arte; mas, uma obra de arte, mais que documento, em razão de sua especificidade, é monumento.

É sintomático também, se ficarmos no plano da arte, na primeira metade do século XX, a proposição de uma nova forma de olhar as representações pictóricas, buscando apreender nelas o processo que envolve os artistas e o contexto. Certamente, Arte e História têm em comum não só a apropriação da imagem como fonte ou objeto de pesquisa, mas, ambos os campos, conferem destaque a ela como representação. E a representação, categoria central da História Cultural, nos anos de 1980 e 90, perpassa a Filosofia, a Sociologia, a Arte, enfim, os mais diversos campos de pesquisa, instalando-se também na escola. Da mesma forma Anne-Marie Thiesse argumenta que as imagens, como representações visuais, pertencem a esse conjunto de elementos simbólicos e materiais uma espécie de *kit do-it-yourself* um conjunto de elementos simbólicos e materiais representam uma nação (2000, p. 17-18).

Por isso, se objeto de estudo do ensino da arte ou da história, não importa. O fato é que, entendendo-se que a imagem contém memória e fabulação, passado e futuro, ocorreu uma aproximação imagem-discurso e tanto os pesquisadores de um campo ou de outro beberam nessa fonte. Vemos, pois, que há um eixo comum nesses diferentes campos de conhecimento que põe em primeiro plano a leitura da imagem. Tanto o pensamento que impulsionou a história cultural quanto o vigente nas propostas de ensino da arte, nos anos 80 e 90 do século XX, transformaram totalmente a ótica tradicional, a exemplo da História e da Arte, assim como do ensino dessas áreas de conhecimento.

De volta ao problema – a inclusão da imagem no ensino da arte – pode-se afirmar que o surgimento da Abordagem Triangular coincide o rompimento com a exclusividade das fontes escritas, denominada por Jacques Le Goff (1984, p.95) de “imperialismo dos documentos escritos”? Isso significa que não é casual, então, a aproximação entre narrativa literária e história entre texto e imagem? Nesse caso, retomando a problemática central nessa análise, qual o valor que impulsiona os educadores em arte para o uso da imagem? O valor mais pragmático ou o epistemológico das novas propostas metodológicas que exploram a imagem?

Um simples olhar para o cotidiano escolar comprova a presença da imagem em diferentes campos de conhecimento na escola, por exemplo, na História e na Língua Portuguesa. Criticando-se um ensino da História centrado na descrição dos

fatos, nas datas, nos nomes de heróis, observou-se a inserção não só do documento escrito, mas também da imagem, o que mudou a direção da prática. Nas aulas de Língua Portuguesa, *grosso modo*, pode-se afirmar que o ponto de partida para tal mudança de eixo, e a inclusão de outros textos não verbais, é a ferrenha crítica ao ensino da gramática ou da ortografia descolado do discurso. Afinal, uma imagem também não se lê? Depois, o objetivo da escola não é formar um aluno leitor de documentos e monumentos, tal como destaca Le Goff; de cartas, regras de jogos, *outdoors*, *e-mails*, HQs, gráficos, mapas, charges, obras de arte? Competência para a leitura de imaginário que perpassa de ponta a ponta a realidade humano-social?

Parece evidente, a imagem se faz necessária e é na esteira dessa crítica que é possível destacar a contribuição de Ana Mae: trazer a imagem para a sala de aula. Ao afirmar que esta é uma contribuição de Ana Mae, nada acrescento de novo, apenas reitero o tácito. Arrisco dizer que o novo, na contra corrente, é afirmar a sua participação nessa história: como filha de seu tempo, capturou esse novo momento imprimindo novos sentidos ao ensino da arte na direção de uma abordagem metodológica; que, sem a pretensão, é o que tem ela afirmado incansavelmente, foi absorvida como “Metodologia Triangular”. Por que isso ocorreu? Por que o educador transformou a releitura em exercício de cópia? A imediata necessidade de respostas à prática cotidiana?

Como argumenta Anamelia Bueno Buoro (2003, p.21-22):

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentes realizadas por educadores em artes visuais constitui-se na assim denominada “releitura da obra de arte”, entendida por muitos como cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção da imagem produzida pelo artista.

Então, por uma necessidade além de teórica também prática de entender a origem do “erro” de tantos educadores, cabe rever a Abordagem Triangular e seu tripé: História da Arte, leitura da obra de arte e fazer artístico.

Em relação ao primeiro eixo, *a leitura da obra de arte*, Ana Mae propõe a utilização de imagens como referencial para a produção artística. Argumenta sobre a importância do ensino da gramática visual e sua sintaxe e a alfabetização, diz que

é preciso “alfabetizar para a leitura da imagem”; pois, assim, segundo ela, preparamos a criança para a decodificação da gramática visual (1978, p. 34). Explica a opção pelo termo “leitura” em vez de “apreciação”; pois temia que se interpretasse o termo: apreciação, “como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico” (1978, p. 34).

De fato, embora concorde com a autora, quando afirma que é preciso dar conteúdo aos termos; pois, “não são diferentes significados, mas diferentes implicações ou significações” (1978, p. 39); argumento que a mudança de um termo por outro não produz milagres, a exemplo da substituição da nomenclatura, Educação Artística para Ensino da Arte. Nossa tese fundamental é de que nem a realidade nem o sujeito se transformam pela simples adoção de um novo termo; afinal, quando falamos do “educador”, estamos falando de um sujeito de “carne e osso”, de “relações de poder”, de “classe social”, de práxis pedagógica, das possibilidades de manutenção, reforma ou transformação do seu lugar de atuação política e pedagógica.

Isso significa que a assimilação sem mais nem menos da releitura, como cópia do que o aluno vê na imagem, não se trata de um “erro” resultante de uma leitura mal feita; mas justamente do caráter histórico da atuação teórico-prática do “educador”: do seu ponto de vista, sempre de uma classe; do seu lugar, mais ou menos amplo; de onde vê, com mais ou menos clareza, dos interesses em jogo; das suas possibilidades de reconhecer as barreiras, os limites do lugar que pode ocupar; vale dizer, que não é puramente físico, mas também teórico e prático e que tudo isso faz parte de uma estrutura econômica e social maior que as engendrou.

Enfim, mesmo que não se tenha consciência, assim como as ações, as palavras, as ideias não são neutras, não se situam no vazio e, nesse sentido, imbricam-se com o mundo social, apresentam-se historicamente. É nessa perspectiva que se pode afirmar que as imagens, por sua vez, contêm uma concepção de mundo, uma perspectiva da realidade humano-social.

Na verdade, trata-se também de uma indefinição conceitual, da imprecisão da concepção de arte, de educação, de ensino-aprendizagem, da relação forma-conteúdo, etc. (KLEIN, 1996, p. 25-26). Nesse caso, lembrando a *História da Arte*,

tal como aborda Ana Mae, é claro que qualquer “geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma” (1991, p. 38). É claro, em nosso entendimento, que qualquer geração tem o direito de saber que as obras de arte não “transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais”, portanto, não “estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como uma linguagem sem fronteiras – por homens de qualquer época e classe social”. E que para apreciá-las não basta apenas cultivar uma atitude de “contemplação” e “acolhimento” para se receber sua “revelação” (CANCLINI, 1984, p. 7-8). Por último, é claro também que o julgamento estético não é da mesma ordem que o julgamento científico; contudo, seria absurdo contrapô-los.

O que se pode extrair do pensamento de Ana Mae é que, de fato, não existe a história, mas *uma* história; mesmo assim não isenta de interesse e que resulta de uma montagem (LE GOFF, 1984, p.103-104). Depois, levar em conta que, se as representações são “filhas de seu tempo”, o que se tem é *uma* História da Arte; em outras palavras, que reflete o ponto de vista daquele que a relata. Outro fato que não se pode ignorar é que o conhecimento sistematizado na forma de História da Arte, assim como a produção artística não se distribuem por igual e que, sob este ângulo: “constituíram-se em privilégio das classes sociais mais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes” (PORCHER, 1982, p.14).

Não por acaso, esse tipo de discurso serve a diferentes senhores, pois está por trás da explicação também da ausência da prática criadora na vida da grande maioria, da criatividade e da imaginação como dádivas para poucos. Explica-se, inclusive, por que o ensino da arte, mesmo quando se tornou obrigatório não abriu a todos o acesso ao seu exercício e poucos escolhidos continuaram a dividir entre si os benefícios da arte identificada como luxo. Um discurso que, contraditoriamente, também endossa a manutenção da arte na escola em uma posição inferior, em quantidade e qualidade.

Isso é igualmente válido em relação ao *como* ensinar, no passado, em geral limitado a prática da cópia dos modelos ou nas técnicas; outras vezes, ao puro fazer, confundindo-se conteúdo com a forma de ensinar; em outros momentos lançou-se mão da livre expressão, privilegiando-se a espontaneidade, a

sensibilidade imediata, o acaso. As conseqüências, por razões óbvias, sobretudo na escola pública, são mais dramáticas: primeiro, se o exercício artístico na escola limita-se a cópia de obras de arte, colhe-se como resultado a desvalorização da arte na escola, por fim, passa-se da rejeição a técnica ao desprezo a arte; segundo, por conta da indefinição conceitual, por trás desse desprezo também se percebe uma visão de que a arte é inútil. Entre os equívocos, este, talvez, seja um dos mais perversos e uma das principais problemáticas a enfrentar política e pedagogicamente.

Por isso, desdobrando essa análise, resta esclarecer, em primeiro lugar, que existem diferentes tipos de relações do homem com o mundo: relações prático-utilitárias com os objetos; relação teórica; relação estética, etc. Segundo, de acordo com Vázquez (1978, p. 55), em cada uma dessas relações, forjadas e refinadas no processo de formação histórica e social, “modifica-se a atitude do sujeito para com o mundo, já que se modifica a necessidade que a determina e modifica-se, por sua vez, o objeto que a satisfaz.” Terceiro: todos os objetos possuem valor. Um objeto, conforme explicita esse autor, “possui um valor de uso, na medida em que satisfaz determinada necessidade e, em certas condições histórico-sociais nas quais domina a propriedade privada dos meios de produção, possui um valor de troca” (1978, p. 99-100). Por consequência, embora se diferenciem fundamentalmente, cabe esclarecer, em quarto lugar, que esses dois valores: de uso e de troca “têm em comum o fato de não existirem como propriedades ou qualidades de um objeto natural, mas somente através de sua relação com o homem” (1978, p. 100). Por último, os objetos artísticos – ao contrário dos objetos prático-utilitários, simples meios de subsistência, nos quais a utilidade material predomina – satisfazem uma necessidade espiritual do ser humano, ou seja, “sua necessidade geral de expressão e afirmação no mundo objetivo” (VÁZQUEZ, 1978, p. 94).

Um objeto artístico, assim como qualquer outro, cumpre uma função e seu valor de “uso” não é determinado pelas propriedades físicas ou naturais do objeto, mas por seu conteúdo humano, social. Nesse sentido, supõe o homem e não existe à margem ou independente dele. Em síntese:

O estético só surge na relação social entre sujeito e objeto, e existe unicamente, em consequência, pelo homem e para o homem. Na medida em que é um modo de expressão e afirmação do humano, só tem sentido

para ele. (...) O valor estético não é, portanto, uma propriedade ou qualidade que os objetos possuam em si mesmos, mas algo que adquirem na sociedade humana e graças à existência social do homem como ser criador. (VÁZQUEZ, 1978, p. 102)

Conforme argumento anterior, *possuir* um objeto é *apropriar-se* dos seus sentidos, por consequência, comprar ou ter um quadro pendurado na parede não é suficiente para se conhecer ou apreciar arte. É claro que a leitura envolve, sem dúvida, o acesso aos códigos específicos das linguagens artísticas. Por isso, sobretudo na escola, como acrescenta Ana Mae (1991, p. 34): “o fazer artístico é insubstituível para a aprendizagem da Arte”. De fato, sobretudo se a meta é tornar cada aluno apto à *apreciação* das obras de arte, talvez um dos principais objetivos do ensino da arte e que assim pode ser posto: *formar e ampliar seus sentidos para a leitura e interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos, que constituem a produção cultural.*

É obvio que a *formação dos sentidos*, como via de familiarização, exige um exercício contínuo e sistemático de leitura da produção cultural que inclui, entretanto, não se restringe às obras de arte, como sempre enfatiza Ana Mae. A esse respeito cabe reiterar que o trabalho de *formação ou de emancipação dos sentidos humanos*, aplica-se em todos os níveis de ensino.

Porém, a imprecisão conceitual pode levar o educador a outras duas confusões complementares: por um lado, aceitar como natural a idéia dominante

de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, [que] o acesso aos valores estéticos obedece a leis quase misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta. (PORCHER,1982, p.14)

Esse viés também modelado no senso comum, ainda exerce forte influência sobre o fazer docente: a falsa idéia de que a arte é um acessório da cultura, um enfeite, uma formação complementar, justificando-se assim um maior tempo dedicado aos conteúdos e exercícios identificados como sérios e úteis enquanto que às atividades artísticas, equivocadamente reduzidas a mero acessório da cultura, destina-se um tempo bem menor.

De fato, muitas vezes, esquece-se que a atividade artística é meio de afirmação, de satisfação da necessidade de expressão e interação dos homens com a realidade e que a arte é trabalho criador, por consequência, diferentemente do trabalho alienado, é humanizador. Por isso, se a pretensão é fazer avançar o debate, certas definições carecem permanentemente de revisão, pois, muitas foram deturpadas na linguagem corrente, cuja roupagem desgastou-se pelo tempo.

Enfim, desde as duas últimas décadas do século XX, a imagem cumpre uma função, antes inimaginável e ocupa lugar de destaque como objeto e fonte de pesquisa para historiadores, sociólogos, educadores em arte. Além disso, como estratégia, a leitura de imagens foi totalmente absorvida na prática educativa. Esta nova vedete, embora eclipsada nas discussões em razão do acentuado destaque dado à releitura em detrimento do *que ler*, desde os anos 80, de modo consciente ou não para os educadores em arte, assume papel central nas aulas de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 283.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Educ? Fapesp? Cortez, 2003.
- CANCLINI, N. G. **A Socialização da Arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da História**. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

- DAMASCENO, J. *Discurso apologético contra os que rejeitam as imagens sagradas*. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A pintura: Textos essenciais**. Vol. 2: A teologia da imagem e o estatuto da pintura. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Ed. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
- LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ROMANO, Rugiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi. Memória-História**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v.1. p.95-106.
- MARIN, L. **Sublime Poussin**. São Paulo: Edusp, 2000.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Tradução de: GARCEZ, Maria Helena Nery. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PORCHER, L. (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- THIESSE, Anne-Marie. **A criação das identidades nacionais: Europa – séculos XVIII-XX**. Lisboa: Temas e Debates, 2000.
- VÁZQUEZ, A.S. **As Idéias Estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.
- WOLFF, Francis. *O poder da imagem*. In: NOVAES, Adauto (org.) **Muito além do espetáculo**. São Paulo: SENAC, 2005.

Consuelo Alcioni Borba Duarte Schlichta

Doutora em História e Mestre em Educação, pela UFPR. Professora de Fundamentos do Ensino da Arte e Oficina de Desenho, do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, do Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná.