

Mediações de leitura visual na escola: um estudo com as narrativas das crianças do ensino fundamental

Visual reading mediations at school: a study with narratives of children at elementary school

Letícia Francez¹ ; Adair de Aguiar Neitzel¹ 

¹ Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir sobre a mediação de leitura de imagem no ensino da arte que considera as narrativas das crianças como elemento mediador. Por meio da metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e do método da *a/r*/tografia, foram realizadas mediações de leitura de obras de arte com alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, crianças com seis anos de idade, de uma escola municipal de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. O instrumento de produção de dados foi o diário de campo do pesquisador. O aporte teórico principal foi Martins, Picosque, e Guerra (2009), Pillar (2014) e Rossi (2009) sobre leitura de imagem e Neitzel, Ferri, e Borba (2018), Martins (2014) e Uriarte, Neitzel, Carvalho, e Kupiec (2016) sobre mediação. Como resultado, sinalizamos que quando as aulas de arte na educação formal também têm como responsabilidade a educação estética das crianças, o uso das narrativas é uma das possibilidades para estabelecer-se uma mediação. Quando a narrativa do professor é suspensa para dar lugar à narrativa das crianças, quando a apreciação da obra possui espaço e é percebida como conteúdo curricular, amplia-se a possibilidade de *fazer-se* experiência. Por meio das intervenções foi possível perceber que quando a mediação permite encontros entre obra e fruidor, quando se pode partilhar com o outro as narrativas construídas a partir das obras, a escola torna-se espaço de educação estética e as aulas de leitura visual podem agregar na formação cultural das crianças.

Palavras-chave: leitura de imagem; mediação cultural; ensino da arte.

Abstract

This paper aims to discuss the mediation of image reading in art teaching that considers children's narratives as mediating element. Through the methodology of Art-Based Educational Research (ABER) and the a/r/tography method, reading mediation activities were carried out with students from a first-grade class of elementary school, six-year-old children, from a municipal school in Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brazil. The instrument of data production was the researcher's field diary. The main theoretical contribution was Martins, Picosque, and Guerra (2009), Pillar (2014) and Rossi (2009) on image reading and Neitzel, Ferri, and Borba (2018), Martins (2014) and Uriarte, Neitzel, Carvalho, and Kupiec (2016) in relation to mediation. As a result, we point out that when art classes in formal education also have a responsibility for the aesthetic education of children, the use of narratives is one of the possibilities to establish mediation. When the teacher's narrative is suspended to give way to the children's narrative, when the appreciation of the work of art has space and is perceived as curricular content, the possibility of experiencing is increased. Through the interventions it was possible to perceive that when mediation allows encounters between work of art and fruition when one can share with the other the narratives constructed from the artworks, the school becomes a space of aesthetic education and the visual reading classes can add to the children's cultural background.

Keywords: *image reading; cultural mediation; art teaching.*

1. Introdução

Pensar a escola como um espaço cultural e artístico por meio da educação estética implica compreendermos que esta é a oportunidade da criança e do jovem educarem seus sentidos e ampliarem seus conhecimentos, porque o entendimento do mundo nos chega pelos sentidos e a razão não se encontra dissociada deles. Schiller (2017) ajuda-nos a compreender que o juízo estético não se encontra apartado do juízo da razão e que aquele também não pode ser entendido como um simples jogo subjetivo que se dá entre a imaginação e o entendimento. “Escravo da natureza quando apenas a sente, o homem torna-se o seu legislador quando a pensa” (Schiller, 2017, p. 120). Nessa lógica, quando possibilitamos a educação estética nas nossas aulas, contribuimos não apenas para que nossas crianças e jovens desenvolvam sua capacidade sensível, criativa e perceptiva, mas também sua autonomia de pensamento.

26

Essa compreensão implica fazermos um movimento de educarmos nossos sentidos, de refiná-los por meio da contemplação reflexiva, para não nos mantermos na percepção involuntária das coisas que nos cercam, pois essas percepções nos impedem de termos domínio sobre o conhecimento. Sentir o mundo pelos sentidos implica percebê-lo também pela razão, pois, para Schiller (2017), há três estágios de desenvolvimento – o físico, o estético e o moral – e, se nos mantermos no estado físico, não nos tornamos seres cultivados, isto é, com autonomia intelectual. Por outro lado, para avançarmos para o estágio moral, necessitamos passar pelo estético, pois “não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (Schiller, 2017, p. 109).

Nessa discussão sobre educação estética, Duarte Jr. (2010) traz uma importante reflexão, de que não é apenas pela via da arte que nos educamos esteticamente, mas pela educação dos sentidos, isto é, do olhar, da audição, do tato, do paladar e do olfato de forma a percebermos melhor o mundo que nos cerca, com olhares ampliados, colocando sobre ele uma lupa que alargue nossa percepção acerca do contexto em que vivemos. Para Neitzel, Ferri, e Borba (2018, p. 4), a educação estética amplia “as percepções do sujeito sobre o mundo no ato de apreciar, de observar, de estranhar e, assim, [passa a] empoderá-lo para reconhecer no mundo o que antes passava despercebido”. Tão barbarizados estamos com o embrutecimento de nossos sentidos que não conseguimos mais perceber os perfumes e os cheiros, as paisagens e as noites estreladas, “as frutas colhidas e saboreadas ‘no pé’” (Duarte Jr., 2010, p. 27), entre tantas outras maravilhas que o embotoamento de nossos sentidos nos privam.

Diante dessa problemática, pensamos em como educar nossos sentidos diariamente, nas nossas aulas, oportunizando vivências estéticas que se transformem em experiências no sentido apontado por Heidegger (2003). Para o filósofo, a experiência não se transmite, não podemos tê-la porque não está fora de nós, nos instrumentos e nos números, é preciso fazê-la, o que implica deixar-se afetar, “[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro” (Heidegger, 2003, p. 121). Experiência é o próprio caminho percorrido e, nesse sentido, é algo que nos atravessa, nos atropela, nos acontece, algo que se encarna em nós e nos deixa encarnar.

Como professoras de Arte, questionamo-nos: como mediar a obra de arte na escola de forma a promover a educação estética? Neste artigo, queremos discutir sobre a imagem e suas possibilidades estéticas, focando na mediação do professor em coautoria com as crianças como uma das possibilidades de educação dos sentidos. Rossi (2009) comenta que, durante muito tempo, a imagem foi apartada do ensino escolar, mas que agora surge para ocupar um lugar importante nas aulas de arte: “já é consenso a ideia de que todo aluno deve ter a oportunidade de interpretar os símbolos da arte, pois a dimensão estética é constitutiva do potencial humano” (Rossi, 2009, p. 9). Contudo, apesar de estarem a todo momento em contato com imagens provenientes de diversos meios, observamos que as crianças ainda pouco se relacionam com obras artísticas e, por isso, quando se colocam frente a elas, elas têm dificuldades de formular narrativas. Como professoras, percebemos que, nas escolas, essa aproximação é muitas vezes escassa e, quando ocorre, nem sempre é realizada de uma forma sensível e aprofundada. Em alguns casos, a utilização de imagens de arte nas aulas pauta-se somente em explicações quanto à obra, de maneira que o professor apenas repassa informações a respeito da produção artística e não permite que se desenvolvam as percepções das crianças a partir da relação que elas estabelecem com a obra.

A leitura de imagens trata-se de uma interpretação do campo visual e vem ao encontro da necessidade de observarmos melhor nosso entorno; afinal, “percebemos o mundo pelos órgãos dos sentidos. Assim sendo, ao olharmos o mundo, estabelecemos contato, pois as relações perceptivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito penetra no mundo” (Buoro, 1998, p. 134).

A mediação do professor é importante para que o aluno possa desvendar de maneira mais significativa as informações visuais, mensagens e percepções que possam se fazer presentes na relação que ele estabelece com essas imagens. No entanto, entendemos que essa mediação não pode ser confundida com exposições exageradas sobre as obras, pois, como citam Neitzel, Franklin, Pontes, e Neitzel

(2017, p. 330), “mediar é calar. Um espírito fascista (no sentido atribuído por Barthes) toma, muitas vezes, conta do mediador e a aflição de esgotar a narrativa organizada atropela a ação que deveria ser de abertura”. Esse atropelo do mediador pode anestesiar a criança e não promover a estesia. Nesse viés, Duarte Jr. (2010, p. 23) afirma que a arte “pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida”. Lembremos que a sensibilidade pelo objeto artístico se desencadeia na sua contemplação e que esta não se dá apartada do inteligível, da reflexão, pois ela é o próprio exercitar do pensamento.

Nesse passo, encontramos na mediação de leitura de imagens uma forma de viabilizar que a criança amplie seu pensamento sensível, pois “ao provocar diálogos internos, por meio do acesso a uma determinada forma ou objeto, descobrindo e conhecendo, a mediação cultural pode favorecer encontros sensíveis alcançando outros pontos de vista e novas significações” (Uriarte, Neitzel, Carvalho, & Kupiec, 2016, p. 37). Entendemos que mediar é possibilitar encontros que se abram para que as potencialidades que a obra de arte traz manifestem-se na relação estabelecida entre obra e público. Martins (2014) afirma que a mediação é um “estar entre muitos”; dessa forma, temos na figura do mediador aquele que promove diálogos, que escuta o outro, que o percebe e dele aceita contribuições, exercício que vai oportunizar que a potencialidade dessa ação se efetive e que dela prolifere uma interação mútua entre obra e público. E foi essa a concepção que pautou as mediações propostas pelo professor pesquisador.

28

Para Neitzel et al. (2018, p. 16), a mediação adequada é aquela que arrebatou “pelo processo de afetamento dos sujeitos na relação com a obra, pois uma vez afetados pelo objeto em proposição, as pessoas apropriam-se de outros saberes que, de alguma forma, interferem na sua forma de ser e estar no mundo”. Esse afetamento pode acontecer, como ressaltam as pesquisadoras, na relação com a obra ou por meio do mediador quando estimula as conexões entre o que a imagem apresenta e as percepções da criança. Uriarte et al. (2016) afirmam que a mediação cultural precisa ser conduzida de maneira emancipadora e não explicadora e, para que isso ocorra, é oportuno que seja realizada por um professor ou agente de museu consciente das potencialidades que esta pode desenvolver. Entendemos que “o que identifica o mediador cultural não são as suas funções, mas as ações por ele promovidas, com ênfase na potência dos encontros com a arte, gerando contaminações estéticas, que capturam o outro para as sensações provocadas pela obra de arte” (Uriarte et al., 2016, p. 39).

Na medida em que a mediação, quando realizada de forma provocativa e instigante, possibilita que o aluno tenha voz e passe a elaborar suas próprias percepções em relação ao objeto propositor, ela é percebida como uma ação que educa esteticamente e que pode promover a experiência. Partindo, portanto, da assertiva de que a mediação de leitura de imagens pode oportunizar que a criança se relacione com a obra de arte de uma maneira mais sensível, aberta a novos olhares, contribuindo para sua educação estética, este artigo tem por objetivo discutir sobre a mediação de leitura de imagem no ensino da arte na escola que considera as narrativas das crianças como elemento mediador.

2. Métodos e materiais

Este estudo utiliza o método qualitativo como abordagem de investigação e, em consonância com essa abordagem, trabalhamos sob o enfoque da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a qual possui a arte como forma de produção de dados em seu processo de investigação e tem sido utilizada em diversos estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas (Hernández, 2013). Com origem na Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) ou *Investigación Basada en las Artes* (IBA), as quais se desenham como metodologias que entrelaçam investigação e arte mantendo-as em uma dupla relação (Carvalho & Immianovsky, 2017), a PEBA busca trazer a arte não como objeto mas como forma de conhecimento, entendimento e representação.

É com base nesse contexto que adotamos como método de trabalho a *A/r*/tografia, cujo termo “origina-se da fusão das letras iniciais das palavras inglesas *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) mais o radical *Graph* (grafia)” (Aguiar, 2011, p. 61). Nesse procedimento metodológico, a escrita é realizada de maneira a valorizar a dialética presente entre texto e imagem, com o intuito de suscitar novos significados na pesquisa (Aguiar, 2011). Por meio do método *a/r*/tográfico, a pesquisa é vista com um olhar alternativo às metodologias científicas tradicionais, configurando-se como uma forma de investigação estritamente ligada à arte e à educação. Nesse processo investigativo, busca-se enaltecer as observações que surgem durante o estudo, e não apenas as suas conclusões finais.

Os dados foram produzidos mediante três encontros de mediação ocorridos em um único mês, sendo realizados um por semana. Participaram da mediação os sujeitos do estudo, compostos por 24 alunos com seis anos, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Balneário Camboriú (SC) e também a pesquisadora/professora, na medida em que se coloca

como a/r/tógrafa. As falas das crianças e as percepções da pesquisadora/professora foram anotadas em um caderno de pesquisa, a partir do qual foram realizadas as análises. A rotina que permeou os encontros iniciava-se com a acolhida dos alunos, passava pela realização das tarefas do cotidiano escolar, até chegar na apresentação visual de uma imagem de arte pela professora/pesquisadora, que iniciava então a mediação de leitura visual.

Para as mediações, foram selecionadas pinturas representativas do cânone visual ocidental pois compreendemos que o movimento na escola deve ser do universal para o local e vice-versa. Neste artigo, apresentaremos as narrativas de cinco crianças durante duas mediações realizadas. Em uma delas, foi trabalhada a obra *A Cuca*, de Tarsila do Amaral; e, na outra, cada aluno recebeu uma imagem de obra de arte diferente para interagir. Por tratar-se de uma mediação não diretiva, as crianças eram convidadas a visualizarem a obra e, caso desejassem, poderiam tecer comentários a respeito do exposto de maneira livre e natural. Tendo em vista o comportamento voluntário das crianças, as mediações foram sendo sempre guiadas pelos questionamentos ou colocações que surgiam dos participantes do estudo. A análise do material também foi contemplada pelo método a/r/tográfico, ao cruzarmos os dados com o referencial bibliográfico, o que permitiu reflexões sobre o tema.

3. Leitura de imagem: Olhares que passeiam

Paul Klee dizia que, ao desenharmos uma linha, deveríamos deixá-la sair para caminhar livremente, movida por um ponto e sem a intenção de chegar a algum lugar: “uma linha ativa em uma caminhada, movendo-se livremente, sem destino. Uma caminhada por uma caminhada. O agente de mobilidade é um ponto, mudando sua posição para frente” (Klee, 1972, p. 16, tradução nossa)¹. Se, para o artista suíço, a linha é um ponto que sai para passear, assim também nosso olhar pode fazer uma linha imaginária, contornando as visualidades que lhe são apresentadas em uma obra de arte. Ao observarmos uma imagem, podemos fazer um caminho visual percorrendo os elementos que compõem a obra, fazendo idas e vindas, contornos e cruzamentos, sem o objetivo de chegarmos a uma posição determinada e finita.

¹ “An active line on a walk, moving freely, without goal. A walk for a walk’s sake. The mobility agent, is a point, shifting its position forward” (KLEE, 1972, p. 16).



Figura 1. *Lady Demon*, Paul Klee, 1935
Fonte: Klee (2018).

Quando ouvimos uma canção, assistimos a uma apresentação teatral ou a um espetáculo de dança, entendemos que o tempo de visualização da produção artística é determinado pelo artista, pois a obra possui um período de duração definido. No entanto, quando nos atemos às imagens artísticas, não há um tempo de apreciação estabelecido. Ao visualizarmos uma pintura, fotografia ou escultura, é o próprio espectador quem define a extensão do tempo de sua observação, de sua leitura, de sua interpretação da imagem visual.

De acordo com Martins, Picosque, e Guerra (2009, p. 66), “da mesma maneira que, para ler os livros, precisamos decodificar as letras, sílabas, dominar

a gramática, enfim, ser alfabetizados, letrados nessa língua, o mesmo acontece com a arte”. A leitura parte de um processo de decodificação que, aliado à compreensão, possibilita atribuímos significado ao que estiver exposto. Pillar (2014, p. 7) complementa que “para compreender precisamos decodificar e, se apenas decodificarmos sem compreender, a leitura não acontece”.

No contexto da arte, “ler é produzir sentido” (Martins et al., 2009, p. 66) e, dessa forma, a leitura de uma obra de arte vai além da identificação de seus elementos visuais, pois “ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constitui uma imagem” (Pillar, 2014, p. 11). Uma pintura, seja ela composta por formas abstratas ou figurativas, carrega em si uma diversidade de significados e interpretações. Assim, para que ela seja percebida pelo fruidor, é necessária uma mediação calcada na alteridade, que considere a voz do outro, para que essa voz produza narrativas sobre as imagens.

Podemos entender a mediação como uma ação de troca, de partilha, a qual ocorre na relação que se estabelece entre o espectador, o mediador e a obra, por meio de um diálogo aberto e disposto a encontrar novas ramificações de compreensão sobre o que está exposto. Cabe ressaltarmos que “esse movimento revela uma

atenção e respeito pelo outro, pela bagagem de conhecimento trazida pelo indivíduo ou grupo que experiencia a mediação de forma ativa e participativa” (Neitzel et al., 2017, p. 329).

A abordagem da leitura de uma obra de arte pode acontecer de diversos modos. O professor mediador pode fundamentar-se na semiologia (quando a ênfase ocorre nos símbolos, signos e sinais presentes na imagem), na iconologia (ao compreender a obra dentro de um contexto, em uma cultura ou filosofia), na teoria da *Gestalt* (na qual a análise dos elementos é realizada separadamente para que o todo da forma seja compreendido), entre outras metodologias existentes.

A leitura visual do objeto pelas leis da *Gestalt*², apresentada por Gomes Filho (2009), propõe as seguintes etapas: exame do objeto e segregação de suas partes ou unidades principais; decomposição dessa segregação em outras unidades compositivas; identificação, análise e interpretação de cada uma das leis da Gestalt (unidade, unificação, fechamento, continuidade, proximidade, semelhança e pregnância da forma) em cada unidade, além de sua descrição e caracterização; conclusão e interpretação da organização formal como um todo, atribuindo um índice de pregnância da forma. Em seguida, é possível realizar a leitura pelas categorias conceituais, que contempla a sensibilidade e o repertório do leitor, quando este “deverá procurar na leitura atenta do objeto aqueles conceitos que mais se aproximem ou coincidam com as diversas definições das igualmente diversas categorias conceituais — e, por meio destas, realizar a sua análise” (Gomes Filho, 2009, p. 104).

32

Dentre outras propostas que se apresentam, encontra-se ainda o método de Edmund Burke Feldman. Também conhecido como método comparativo de análise de obras de arte, este utiliza a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra como processo de leitura. Para o autor, “aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem” (Barbosa, 2012, p. 45). Destaca-se igualmente a concepção de Robert William Ott, que propõe uma análise crítica a qual possui dois estágios. Em primeiro lugar, há uma preparação (*Thought watching*), que cria uma atmosfera favorável para a atividade; e, em segundo, ocorre o direcionamento para o ensino da arte (*Image watching*), que compõe cinco categorias que expressam a ação: descrevendo, analisando, interpre-

² A Gestalt é uma escola de psicologia experimental com atuação principal no campo da teoria da forma, além de apresentar estudos importantes acerca da percepção, linguagem, inteligência e aprendizagem. A teoria da Gestalt “vai sugerir uma resposta ao porquê de umas formas agradarem mais e outras não” (Gomes Filho, 2009, p. 18).

tando, fundamentando e revelando (Martins et al., 2009). Buoro (1998), por sua vez, apresenta uma outra forma de propor a leitura de imagens, a qual aborda seis momentos para este exercício: a descrição, a descoberta de percursos visuais sobre a imagem, a percepção das relações entre a obra e outras produções do artista, a pesquisa, a comparação entre obras da mesma época e atuais, e a construção do texto verbal com o registro da significação empreendida.

Essa pesquisa não seguiu nenhum desses procedimentos preestabelecidos para o desenvolvimento das mediações de leitura de imagem com os alunos. Optamos por uma metodologia que partisse das percepções das crianças, que oportunizasse aos alunos dialogar sobre a obra, sem roteiros pré-definidos, sem ter necessariamente que descrevê-la ou compará-la com outras obras. Como a intenção era propor encontros de apreciação e estesia com a obra, de forma que esses encontros pudessem afetar os fruidores e por meio desse afetamento eles produzissem suas próprias narrativas, sentimos que seria mais apropriado deixá-los primeiramente falar de maneira livre sobre suas percepções. As interferências da pesquisadora/professora foram elaboradas a partir das falas dos alunos, mas sem direcionar as leituras e as interpretações, com o intuito de propor uma mediação emancipadora e não explicadora, como ressalta Ranciè (2013). A mediação ocorreu de maneira dialógica, envolvendo a interação entre os pares e a professora, de modo que os participantes procuravam permitir o momento da fala e da escuta.

Martins (2014) apresenta-nos a ideia de que, como mediadores, “nossa tarefa é oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam esta ampliação de pontos de vista que tanto enriquece” (Martins, 2014, p. 13). Assim sendo, podemos caminhar para o sentido de que um bom mediador é aquele que suspende sua narrativa e constrói outra a partir das colocações do outro, dando vazão para as suas descobertas. Segundo Neitzel et al. (2017), o mediador constrói uma narrativa própria diante do artefato cultural, a qual será desenvolvida ou abandonada, pois a provocação junto ao fruidor o levará muitas vezes a puxar outros fios, oferecendo outras possibilidades de entrar e produzir narrativas, “fios que se tramam em uma teia labiríntica” (Neitzel et al., 2017, p. 330).

A intenção principal em uma mediação cultural não está apenas em detalhar dados como suporte, materiais, dimensão ou contexto histórico da obra, mas, sim, auxiliar na promoção de experiências que provoquem tanto o pensamento sensível como

o inteligível. Nessa esteira, Uriarte et al. (2016, p. 39) afirmam que “para que esses encontros sejam possíveis, contamos com o mediador cultural, que provoca os sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais e coletivas”.

4. A construção de narrativas pelos alunos

Diante de uma obra de arte, acionamos nossos conhecimentos prévios sobre ela, construímos hipóteses, estabelecemos relações intertextuais, afinamos nosso olhar e refinamos nossos gostos. Se nosso contato primeiro dá-se no silêncio, a relação com a obra permite-nos produzir percepções originais, isto é, próprias. Esse movimento de provocar as crianças a construírem suposições sobre a imagem, de modo a levantar proposições que possibilitem um diálogo sobre a obra, pode oportunizar uma intimidade com ela e a produção de narrativas. Dessa maneira, mediar adequadamente faz parte de um movimento de educação estética.

34



Figura 2. *A Cuca*, Tarsila do Amaral, 1924
Fonte: Amaral (2018).

Quando a obra *A Cuca* de Tarsila do Amaral foi apresentada aos alunos, muitas foram as narrativas construídas. Após visualizarem a obra, a pesquisadora/professora convidou os alunos a comentarem sobre a imagem, se assim quisessem. De início, uma das crianças disse achar a imagem bonita (criança 1), o que motivou a mediadora a perguntar-lhe o porquê. A criança respondeu então que havia achado a obra

bonita “porque tem formas geométricas”. A manifestação desse primeiro sujeito promoveu abertura para que outra criança também compartilhasse a sua percepção sobre a imagem, a de que achava a obra estranha (criança 2). Quando também questionada acerca do porquê dessa interpretação, respondeu “porque o bicho parece um alienígena”. Uma mediação que contou com a proposição inicial do professor e teve a adesão dos colegas, os quais também mediaram a relação estabelecida com a obra.

Duas proposições que inicialmente podem parecer antagônicas, mas que se completam à medida que evidenciam traços da imagem que a tornam familiar e partem do mundo de referência da criança. Na leitura de uma obra, os sujeitos são instigados a verem além do que está posto, com base em seu contexto e história de vida, suas experiências e suas percepções. Ao identificar formas geométricas na imagem, a criança 1 demonstra uma preocupação não apenas em verbalizar o que vê, mas em criar hipóteses sobre a forma de composição da imagem, revelando uma narrativa que se constrói pela atribuição de sentidos e pela investigação sobre a forma do objeto. A criança 2, ao afirmar que a obra é estranha, evoca que percebeu que ela foge do padrão construído. A proposição de que a imagem da cuca parece um alienígena sinaliza que a criança a classifica como fora do contexto em que vive, ela não a reconhece na sua realidade, o que evidencia que, apesar de ter apenas seis anos de idade, possui referências que estabelecem limites entre o imaginário e o real. No primeiro caso, a narrativa constrói-se pela observação da forma e, no segundo caso, pela relação que ela estabelece com os objetos que conhece no seu mundo real.

Percebemos ainda que a mediação acontece não apenas a partir da figura do professor, mas que ela também se efetua por meio das manifestações de todos os sujeitos que participam do encontro. Ao promover encontros com a arte de modo aberto e não imperativo, o mediador cultural “provoca nossos sentidos, convoca a cognição e instiga percepções individuais e coletivas” (Uriarte et al., 2016, p. 39). É nesse conjunto de impressões que os olhares se complementam, que nascem os diálogos entre os pares e a aglutinação de interpretações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, homologada ao final de 2017, evidencia que as crianças, ao terem espaço na escola para exercitar a leitura de imagens, terão condições de “identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético” (Brasil, 2017, p. 199). O documento traz ainda que o ensino da arte deve permear seis dimensões do conhecimento, dentre elas a estesia e a reflexão. A primeira “articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo”, já a segunda “é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (Brasil, 2017, p. 192).



Figura 3. *Olhos no calor*, Jackson Pollock, 1946
Fonte: Pollock (2018).

Em uma outra mediação que propusemos, cada criança recebeu uma obra de arte diferente para exercitar sua habilidade leitora. Nessa ocasião, um dos sujeitos de pesquisa (criança 3) recebeu a obra *Olhos no calor*, de Jackson Pollock, e declarou que gostou da imagem “porque ela é bonita, porque tem várias cores que todo mundo gosta”. Nesse instante, a professora/pesquisadora perguntou o que ela havia sentido sobre a obra, e a criança respondeu que havia amado a imagem, “porque ela é muito caprichada e muito bonita”.

36

Perceber as cores presentes na imagem e associá-las aos gostos pessoais de seus pares é fruto de uma percepção estética. Quando a criança cita que a obra contém *cores que todo mundo gosta*, ela verbaliza que dá importância ao grupo ao qual pertence, e que partilhar com este grupo é relevante. De acordo com Rossi (2015), ao chegar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança deixa de fazer leituras visuais somente a partir de sua perspectiva e passa a considerar também o olhar dos colegas. Para essa criança, a valoração da obra dá-se pelas cores nela presentes e, ao declarar que ela é bonita, externa um gosto por obras coloridas. A criança parte de um gosto pessoal que pode ser ampliado e refinado por meio da introdução de outras obras que não atendam a esse quesito citado por ela.

Nessa mesma mediação, trouxemos a obra de Paul Cézanne, *Natureza morta com maçãs*, recebida pela criança 4. Ao desejar manifestar-se livremente, a criança disse que achou a imagem muito bonita. Quando a mediadora perguntou o porquê dessa consideração, o sujeito respondeu: “porque o cara que fez isso, acho que ele é famoso”. Nessa situação, o aluno refletiu sobre a causa e o efeito de considerar aquela uma imagem bonita. Podemos entender que, para ele, um artista famoso consequentemente produz boas obras, e que belas imagens só são produzidas por artistas famosos. Mesmo com seis anos de idade, essa criança já faz uso do discurso de autoridade, já compreende que a escola trabalha com um cânone e que se a imagem lhe é apresentada é porque ela tem um valor social. Essa narrativa permite-nos entender a importância de a escola ampliar o cânone visual não se restringindo



Figura 4. *Natureza morta com maçãs*, Paul Cézanne, 1890
Fonte: Cézanne (2012, p. 79).

“objetos de arte são imagens significantes e precisam ser interpretados, e não apenas contemplados” (Rossi, 2009, p. 20). Podemos perceber a representação visual como um meio essencial para a construção de um olhar mais apurado na criança, para que esta esteja apta a fazer uma leitura sensível e reflexiva sobre as visualidades que lhe são apresentadas, assim como de seu mundo. A leitura de uma obra de arte, para Pillar (2014, p. 14), “é uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados”. Na medida em que a criança observa uma produção artística e percebe as sensações e os pensamentos que esta provoca, aquela vai atribuindo o seu modo de compreensão à imagem.

Ainda nesse encontro de mediação, em que cada criança recebeu uma obra de arte diferente, pudemos identificar nas falas da criança 5 a aventura mencionada



Figura 5. *A grande onda de Kanagawa*, Katsushika Hokusai, 1829-1833
Fonte: Hokusai (2012, p. 25).

à apresentação apenas de obras canônicas, mas também de obras representativas do contexto dos alunos.

Encontramos no uso da imagem em sala de aula não somente um importante recurso didático para amparar os conteúdos de arte, mas também a imagem passa a ser o próprio conteúdo de estudo, pois

por Pillar (2014). Após visualizar a obra *A grande onda de Kanagawa*, de Hokusai, a aluna foi a primeira a manifestar-se, mostrando-se ansiosa e contente. Relatou que achou a imagem muito bonita “porque tem ondas e eu gosto de nadar também”. Disse ainda: “eu não sei o que eu estou sentindo por essa imagem,

porque ela é tão bonita que eu não sei nem falar”. A relação que a menina de seis anos estabelece com a imagem passa pela clareza dos elementos que a compõe (as ondas), pela conexão com o seus interesses pessoais (o nado) até chegar ao pensamento sensível (a falta de palavras para dizer o que sente).

Não conseguir verbalizar o que ela estava sentindo pode sinalizar que sua relação com a obra deu-se como *acontecimento*, no sentido atribuído por Larrosa (2016, p. 26), isto é, como a experiência que é “[...] em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. A criança mostra-se afetada pela obra pois a professora mediadora possibilitou que ela a apreciasse e, no silêncio, buscasse percebê-la, relacionar-se com ela. Segundo Larrosa (2016, p. 18), a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Isso significa fazer das aulas de arte lugar para fazer experiências que encarnem em suas vidas.

38

As narrativas que trouxemos aqui nos permitem afirmar que crianças de seis anos de idade que se encontram em processo de alfabetização são capazes de construir hipóteses sobre as obras de arte apreciadas quando a mediação do professor permite o encontro dos olhares infantis com a obra sem recriminações. Entendemos ainda que esse processo auxilia no processo de alfabetização porque “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (Barbosa, 2012, p. 28). A alfabetização visual, ou seja, a transformação das formas visuais em significado, passa a ser um processo importante de leitura de mundo. Se a leitura visual pode expandir a compreensão do aluno perante sua realidade porque ele toma como base a obra artística e amplia este processo para todas as imagens que são colocadas em seu cotidiano, ela também amplia sua educação estética, sua percepção do mundo que a rodeia, oportunizando-lhe autonomia intelectual.

5. Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos discutir sobre a mediação de leitura de imagem no ensino da arte que considera as narrativas das crianças como elemento mediador. Trouxemos como contribuição o conceito de mediação em arte como o movimento que propõe encontros entre obra e público, intencionando a apreciação, a fruição e, também, a reflexão sobre a obra. Entendemos que as aulas de arte na educação

formal também têm como responsabilidade a educação estética das crianças, e que esta pode ser oportunizada quando a narrativa do professor é suspensa para dar lugar à narrativa das crianças.

As leituras interpretativas do professor dão espaço para as leituras das crianças e, a partir delas, uma rede de conexões pode ser tramada. Uma mediação adequada é aquela que desperta o interesse da criança pela obra, que propõe momentos de apreciação e de diálogo, de pesquisa e de trocas. Mais do que ampliar o repertório artístico das crianças introduzindo artistas canônicos, as mediações propostas visaram levá-las a construir hipóteses e, com elas, refinarem seus sentidos.

Trouxemos, neste artigo, o conceito de experiência de Heidegger com o intuito de sinalizar que a educação estética passa pela experiência, isto é, pelo afetamento pela obra, pelo desejo de conhecê-la, adentrá-la, de construir sentidos. Esse movimento é individual, isto é, ele parte do sujeito, porque a experiência é o que nos acontece. Ao possibilitar que as crianças construíssem narrativas, ao interagirem com as reproduções das obras de arte, intencionamos propor a elas um exercício de mediação que as levasse ao movimento de aproximação com a arte pelo *acontecimento*. Buscamos compreender suas verbalizações, e elas nos apontaram um raciocínio lógico dedutivo que partia do seu contexto referencial, de seus gostos e de seu afetamento pela obra.

Esta pesquisa deu-nos a oportunidade de refletir sobre a necessidade de pensar-se o ensino da arte na escola não como uma lista de obras artísticas e autores a serem memorizados, mas como a oportunidade de promover-se a educação estética pela nutrição estética.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, A. B. (2011). *Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências* (Dissertação, Universidade de Brasília). Recuperada de <https://bit.ly/2SxKxav>
- Amaral, T. (2018). *A Cuca, 1924*. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural. Recuperado de <https://bit.ly/2GR2n72>
- Barbosa, A. M. (2012). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Recuperado de <https://bit.ly/2lvwFrs>

- Buoro, A. B. (1998). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, C., & Immianovsky, C. (2017). PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), 221-236. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729>
- Cézanne, P. (2012). *Natureza morta com maçãs*. In Programa Endesa Brasil de Educação e Cultura. Artoteca: Lendo Imagens. Recuperado de <https://bit.ly/2BV5u8a>
- Duarte Jr., J. F. (2010). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.
- Gomes Filho, J. (2009). *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo: Escrituras.
- Heidegger, M. (2003). *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes.
- Hernández, F. H. (2013) A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In B. Dias, & R. L. Irwin (Eds.), *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia* (pp. 39-62). Santa Maria: UFSM.
- Hokusai, Katsushika. (2012). *A grande onda de Kanagawa*, Programa Endesa Brasil de Educação e Cultura. Artoteca: Lendo Imagens.
- Klee, P. (1972). *Pedagogical Sketchbook*. Recuperado de <https://bit.ly/2F0nHEB>
- Klee, P. (2018). *Lady Demon*. Zentrum Paul Klee, Bern, 1935. Imagem recuperada de <https://goo.gl/Ythxaf>
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, M. C. (2014). Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte*. 1(2), 248-264. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.52575>
- Martins, M. C., Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (2009). *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD.
- Neitzel, A. de A., Ferri, C., & Borba, A. N. de. (2018). A biblioteca como espaço de mediação cultural e de educação estética. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(20), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2966>
- Neitzel, A. de A., Franklin, K., Pontes, M. C. K., & Neitzel, M. de A. (2017). Mediações culturais no museu. In A. de A. Neitzel, C. Carvalho, J. R. Nhoque, K. Franklin, M. Z. Uriarte, & V. A. Meller (Eds.) *Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação* (pp. 324-345). Florianópolis: Dois por quatro.
- Pillar, A. D. (2014). Leitura e releitura. In A. D. Pillar (Ed.), *A educação do olhar no ensino das artes* (pp. 7-17). Porto Alegre: Mediação.
- Pollock, Jackson. (2018). *Olhos no calor, 1946*. The Solomon R. Guggenheim Foundation, Peggy Guggenheim Collection, Venice. Recuperado de <https://bit.ly/2Asefa5>

- Rancière, J. (2013). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rossi, M. H. W. (2009). *Imagens que falam: leitura de arte na escola*. Porto Alegre: Mediação.
- Rossi, M. H. W. (2015). Leitura visual e educação estética de crianças. *Revista Gearte*, 2(2), 213-229. doi: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.58085>
- Schiller, F. (2017). *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras.
- Uriarte, M. Z., Neitzel, A. de A., Carvalho, C., & Kupiec, A. (2016). Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador. In C. Carvalho, & A. de A. Neitzel, (Eds.), *Mediação cultural, formação de leitores e educação estética* (pp. 37-51). Curitiba: CRV.