

## LEITURA DE IMAGENS: O QUE ELAS TÊM A NOS DIZER?

ANA MARIA LEITE LOBATO

Mestre e Doutoranda Em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Universidade Federal do Pará, Núcleo em Macapá-AP. Especialista em Arte Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG. Especialista em História e Historiografia da Amazônia pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. Especialista em Educação: PROEJA, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. E-mail: leaojr@uol.com.br

REGINA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

Historiadora, Mestre em Letras e Doutoranda em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Professora de História do Colégio Militar de Fortaleza. E-mail: reginaclaudia@gmail.com

### Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a leitura de imagem no ensino de arte, tendo como âncora estudos e leituras sobre o tema, e algumas experiências de leitura de imagem no ensino da arte, dentre as quais destacamos uma neste estudo.

A leitura de imagem existe há muito tempo, faz parte do cotidiano lê o mundo, as pessoas, uma cena, um acontecimento, um objeto. Assim, buscamos compreender o que nos é significativo, e lê uma imagem torna-se uma experiência de atribuir sentido. Nessa perspectiva, a leitura de imagem no ensino da arte no Brasil passou a ter visualidade a partir das publicações de Ana Mae Barbosa<sup>1</sup> na década de 1980. O tema é tão relevante que além de Barbosa, vários estudiosos vêm se dedicando e contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em arte, dentre eles destacamos Erwin Panofsky<sup>2</sup> (1991), Santaella e Nöth (2008), Analice Pillar (1999), Ostrower (1983) e Anamélia Bueno (1996-2002).

No sentido de contribuir a este debate, apresentamos este estudo fazendo primeiramente uma breve reflexão sobre às contri-

<sup>1</sup> Atualmente sobre a abordagem triangular ler Barbosa (1991, 1998, e 2010).

<sup>2</sup> Para saber mais sobre os significados das artes visuais ler Panofsky (1991) e sobre o método de análise de imagem: iconologia ler Panofsky (1986).

buições do professor de arte através uma prática crítica à leitura de imagem a partir das questões sociais e do cotidiano, onde o ato político do professor é fundamental nesse processo de ler o mundo. Em seguida, situamos a leitura da imagem no ensino da arte, apontando os elementos necessários para que esse exercício ocorra de forma crítica, ou seja; que vá além da análise formal, que provoque reflexões para questões sociais do cotidiano, que sejam significativas para o aluno. Depois socializamos uma experiência sobre a leitura da obra “ O Grito” de Munch (1938) revelando a opção metodológica de leitura e atividade prática. Finalizamos com as considerações finais retomando a questão da leitura como ato de atribuir sentido e significações por entender que esses conceitos dão conta por quanto de responder o que a leitura de imagem tem a nos dizer.

### **As Contribuições do Professor de Arte à Construção do Olhar**

No ensino da arte, o professor não precisa dominar o desenho academicamente, ou ser um artista, e nem precisa de receitas para experimentar no espaço pedagógico. O importante é buscar caminhos que sinalizem uma prática crítica, que possa contribuir muito para reflexão sobre questões sociais relevantes, através da leitura da obra de arte. Neste sentido Gadotti (1979) coloca que:

O espaço pedagógico é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas, [...], mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial, [...], mas consiste igualmente em pesquisar e apontar soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudoteoria da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo sua função de organizador (Gramsci) da sociedade, enquanto intelectuais que são de uma classe (GADOTTI, 1979, p.14).

Assim, o professor de arte deve trabalhar o ensino de arte, como um processo, de forma a desenvolver nos alunos a leitura e compreensão das imagens no seu cotidiano, com experiências paudadas no pensar e no fazer artístico. Numa perspectiva crítica, desafiadora, de resolver situações problemas, consciente na medida em que convida os alunos fazedores da arte, a pensarem seu mundo de forma diferente, de se posicionarem criticamente perante o mundo (FREIRE, 1979).

A preocupação é buscar alternativa à prática tradicional de artes, não estamos negando sua importância, mas outras possibilidades mais democráticas e promissoras, também podem contribuir muito à aprendizagem do aluno, com um olhar menos eurocêntrico e mais voltado para uma educação multicultural. A respeito da prática democrática Candau (1980) coloca que:

*Nossa prática educativa se realiza num contexto sociopolítico marcado pelo autoritarismo e certamente influenciado por ele. Tomar consciência deste fato e assumir uma posição propondo práticas educativas alternativas parece uma questão especialmente importante no momento, se acreditamos que a educação e o ensino podem contribuir, articulados a outros movimentos e ações sociais, na construção de uma sociedade autenticamente democrática (CANDAU, 1980, p. 12).*

A prática docente revela-se como um trabalho político, não é possível pensar a educação fora da relação de poder, que é político. “É preciso que os educadores estejam advertidos disso porque na medida em que o educador percebe que educação é um ato político, ele se descobre como político”. Não podemos mais aceitar o ato pedagógico desinteressado, ele está pautado em princípios que nem sempre visa o menos favorecido em todos os sentidos. O Ato pedagógico é um ato político, e deve estar a favor da construção de uma história daqueles que vivem em condições de desigualdade, que lutam por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida (FREIRE, 2004, p.34).

Entretanto, não podemos perder de vista que toda prática pedagógica, expressa uma teoria da educação, que busca de alguma forma resolver os problemas na relação entre docente-aluno. Ensinar é uma qualidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade, “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidade para sua construção e sua produção. Quando você ensina, você forma e se forma; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p.53).

Desse modo, a formação do professor em artes é fundamental, são necessários saberes de um professor de preferência sobre o ensino das artes visuais, com destaque à leitura da imagem. A competência sobre tais saberes é necessária – embora esse não seja o foco deste estudo – mas, o ensino de artes atualmente solicita um professor com formação em artes para dar conta metodologicamente da leitura da imagem em artes, pois esta, é o elemento central para atender ao objetivo da formação artística, estética e cultural dos alunos.

### **A Leitura da Imagem no Ensino da Arte**

O ensino da arte nas instituições de ensino no Brasil após sua criação com a Lei 5692/1971 era centrado no fazer e no ativismo. A partir da década de 1980 surgiu a possibilidade de trabalhar a leitura de imagens, com as publicações da professora Ana Mae Barbosa, sua proposta era fundamentada no estudo da *Discipline Based Art Education* – DBAE e adaptada para a realidade brasileira. A DBAE nos Estados Unidos na década de 1970 teve um papel fundamental sobre a leitura da imagem, assim no contexto internacional as discussões sinalizavam diversas abordagens sobre os procedimentos teórico-metodológicos a partir de Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson dentre outras autoridades sobre o assunto (BARBOSA, 1997).

Sob essas bases, a leitura de imagens passou a ser evidenciada nas aulas de arte na década de 1990, e ganhou extrema importância para os professores de arte e para todos que tiveram interesse pela questão. Com isso não estamos afirmando que experiências com leituras de imagens não ocorreram antes desse período em diversas áreas no contexto brasileiro. Até porque, no nosso cotidiano interagimos todos os dias com imagens de toda ordem, e, portanto, além das operações ópticas, do olhar, faz parte da ação social à busca por sentido e significações, ou seja; o ato de ler num dado contexto seja qual for o texto, possibilita a inferência de um significado cultural e histórico.

No Brasil ao final da década de 1990, os educadores de arte se mobilizam, surgiram novas tendências curriculares e encaminhamentos didáticos no ensino da arte com propensão a superar a pulverização de tópicos, em favor de um trabalho interdisciplinar, na busca pela identidade da arte como uma disciplina como outras, que tem conteúdo, códigos, gramática, e não mais como atividade, como foi instituída a Educação Artística através da Lei 5.692/71. Desta forma, a arte é solicitada com conteúdos próprios ligados à cultura artística, educação estética, a estética do cotidiano integrada ao fazer artístico, apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

A partir desse marco e com a Lei n. 9.394/96, a leitura de imagem ganhou dimensão cultural mais evidente no ensino da arte nas escolas brasileiras, e sua forma foi sistematizada a partir das premissas de Barbosa na referida lei. A partir de então, o ensino da Arte passou a ser obrigatório e componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Entretanto, a leitura de uma imagem, não é algo simples, envolve um sistema complexo, não é só olhar para uma imagem e dizer é isso, ou aquilo. A leitura feita na base do *eu acho que é isso*, é pautada no senso comum e mais carregada dos aspectos emoti-

vos do que cognitivo. Portanto, para tratar da leitura da imagem em sala nas aulas de arte, é importante ir além dos sentidos, da sensibilidade estética, e da predição. A leitura de uma obra de arte requer um conhecimento da gramática da arte e seus códigos, requer um campo de conhecimento interdisciplinar, pautado no diálogo com a estética da arte, história da arte, e a antropologia cultural de forma a dar bases a uma leitura a partir também de uma orientação teórico-metodológica de interpretação das imagens.

Nesse processo o professor tem um papel fundamental, o de mediador, literalmente de acordo com Vygotsky (2005), no sentido de atuar na zona proximal,<sup>3</sup> e dar as bases para o aluno poder utilizar os códigos e seus significados de acordo com a gramática visual, a estética e a história da arte, os quais podem estar articulados à semiótica, a iconologia, a hermenêutica, ou outras possibilidades.

Entretanto, é preciso alguns cuidados, nem sempre o ensino da arte é acessível. A democratização da arte, ou seja; o acesso à arte é um direito de todos. Uma das formas dessa concretização pode ser na escola, especificamente na sala de aula. O fio condutor da arte, a diversidade cultural, é expressa nos currículos de arte, mas às vezes revela-se numa visão eurocêntrica, distante da cultura e do interesse do aluno. Segundo Bourdieu (1999) citado por Tadeu da Silva (1999), a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural, a cultura dominante tem prestígio, todos valorizam, apreciam seu gosto, seus costumes, modo de vestir, hábitos, comportamento e maneira de agir. Desta forma, a escola e a educação terminam por contribuir com o mecanismo de exclusão, onde o currículo da escola é pautado na cultura dominante da seguinte forma:

---

<sup>3</sup> O conceito central da teoria de Vygotsky é o de *Zona de Desenvolvimento Próximo*, que o autor define como a discrepância entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio. Partindo deste pressuposto considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer sem a mediação (VYGOTSKY, 2005).

Ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (SILVA, 1999, p. 35)

O que ocorre é que as crianças das classes dominantes veem sua cultura valorizada, são bem sucedidas na escola e tem possibilidades no futuro de ingressar na educação superior e aos melhores empregos, enquanto que as crianças das classes dominadas tem sua cultura nativa desvalorizada, e acabam sendo excluídas da escola por não entenderem os conteúdos.

Mediante o exposto, o professor de arte deve ter o cuidado de apresenta a turma e a escola uma proposta pautada em orientações que possa trabalhar os conteúdos respeitando as diferenças culturais. Por exemplo, muitas obras (pinturas) tratam de temas que retratam os problemas sociais, políticos, relações humanas, sonhos, medos, contam a história da cidade, que podem ser referências para reflexão e compreensão de mundo do aluno.

Portanto, a leitura de uma imagem (pintura) implica em perceber, compreender, interpretar a trama das cores, texturas, volumes, formas linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, época, segundo uma visão de mundo (PILLAR,1999).

Entretanto, para trabalhar com a leitura de imagem nas aulas de arte, é preciso uma metodologia que deve ser própria de cada educador, de acordo com a realidade da turma, dos interesses,

necessidades, cultura dos alunos e gramática da linguagem artística, ou seja; os conteúdos da arte e sua teoria. Além disso, é preciso ponderar sobre o saber do aluno, o respeito ao seu pensamento estético, de maneira a não atribuir tarefas que solicitem significados que não fazem parte do seu cotidiano, da sua cultura. Não se trata de negligenciar a interpretação do aluno ao ler uma imagem, mas sim da importância da mediação do educador, que pode através de um caminho suscitar na análise formal, a contextualização histórica dando condições da análise da forma. Considerando que a arte como comunicação, manifesta, transmite uma ideia, uma mensagem e gera significados que podem ter relação com o mundo do aluno além da análise da formal da obra, de maneira que o faça refletir sobre questões importantes da vida.

### **Uma Experiência de Leitura de Imagem no Ensino de Arte: o Grito da Fome**

Nesse sentido, apresentamos uma experiência de leitura de imagem desenvolvida no primeiro ano do ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, tendo como base a experiência de Fayga Ostrower (1983), o estudo de Pillar (1999), a partir do método de Roberto Ott apud Barbosa (1997). O Sistema Image Watching (imagem visual) de Robert Ott apresenta um procedimento com foco nos conteúdos da arte; começando com a exploração da linguagem, ou modalidade visual, apreciação estética e depois o fazer artístico; através das seguintes categorias: 1. Descrevendo: olhar e descrever a obra. 2. Analisando: destacar os elementos da estrutura plástica (as linhas, as cores, formas, etc.). 3. Interpretando: interpretação do objeto, expressando seus sentimentos em relação ao mesmo. 4. Fundamentando: informações sobre o objeto, artista e o conjunto de sua obra. 5. Revelando: cria um novo trabalho.



A proposta de leitura de imagem em sala de aula foi o “Grito” (1938)<sup>4</sup> de Munch, a princípio chocou a turma, mas a partir do momento que fomos trabalhando todos os passos da leitura segundo Ott, os alunos conseguiram descrever tudo o que viram na imagem, perceberam os elementos da gramática visual na obra: pontos, linhas, formas, cores, movimento, textura e a perspectiva, e interpretaram a obra, dizendo o que esta comunicava a eles, e o que foi mais evidenciado foi o grito de pavor, algo ruim, porque os alunos associaram a figura humana em destaque à concepção de belo herdada dos protótipos gregos, e, portanto, a figura foi vista como um ser feio, como uma caveira.

A leitura foi permeada também pelo diálogo, então falamos a eles que a obra comunicava beleza, isso foi motivo de muitos risos. Então comei a fazer a mediação, falei sobre a obra, que foi criada numa concepção moderna e que a beleza da arte moderna é a comunicação, esta difere da beleza da arte da tradição ou clássica, que tem como centralidade a beleza da forma. O Grito é uma obra expressionista, que mostra um ser humano que expressa um momento de profunda angústia, desespero, com um grito perturbador. A obra passa sensação de dor que vai além da figura central, passa por todo o quadro como algo doloroso. A obra é inspirada na própria vida pessoal do pintor, suas tristezas, angústias profundas, sua história de vida e desencontros.

A contextualização da obra foi fundamental, é o momento de alimentar os alunos com informações que devem somar ao conhecimento que já possuem, de forma que possam constituir novos conhecimentos. Contextualizar é situar o conhecimento a produção estético-artística no tempo e espaço em que foram produzidas, com as informações sobre a obra, artista e o conjunto de sua produção, revelando a existência de múltiplas culturas. Percebendo a contextuali-

<sup>4</sup> Imagem disponível em < <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/29/977841/conheca-grito-edvard-munch.html>>, acesso em 21 de julho de 2013 às 07: 39 h.

zação como descrições da realidade, estabelecendo relações que podem ser históricas, sociais, políticas, econômicas (BARBOSA, 1998).

Nessa experiência, a contextualização o destaque foi para a relação da obra com o mundo atual, com as mazelas, com as angústias, com os repúdios, com a precária cidadania, como o direito à educação, à saúde, à segurança, à moradia digna. É uma obra que ainda tem muito a nos dizer e profunda relação com o nosso cotidiano. Diante disso passamos a última etapa: a criação de um novo trabalho, esclarecendo que a referência era o Grito. Porém, àquele grito era de Munch, da sua época, da cultura e das angústias do mundo dele, e que a proposta do fazer artístico de cada aluno em sala era que desenhasse o seu grito numa relação com o seu mundo. Nessa perspectiva, o trabalho de Ruiney<sup>5</sup> resultou desta leitura, foi um fazer artístico significativo, ele desenhou o *grito da fome*.

Depois da produção artística, os alunos comentaram sobre seus trabalhos, perceberam-se com produtores de cultura. Questionaram: somos artistas? O que fizemos foi uma obra de arte? Respondemos que a obra do artista é considerada arte numa dimensão estética, como no caso do Grito de Munch, porque ganhou o reconhecimento numa âmbito cultural, pelos críticos, historiadores da arte, artistas, sociedade [...], o trabalho deles (alunos) era arte, mas uma dimensão de produção artística do fazer na escola e não de produção articulada a um debate do conhecimento da estética da arte.

Neste sentido, as experiências de leituras de imagens “podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformam tais questões em produtos de arte” (BRASIL, 2000, p.114).

Segundo Barbosa (1998), o professor deve trazer para salas de aula a preocupação com as diferenças culturais, porque

---

<sup>5</sup> O grito de fome de Ruiney G. Mendes. 1º ano do Ensino Integrado. Atualmente egresso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém, 2007.

especialmente na escola pública, se encontram e se relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, com diferentes culturas e subculturas. São tantas possibilidades de trabalhar com os alunos, e as formas representadas expressam a identidade com os problemas e grupos sociais dos quais pertencem. Esse tipo de trabalho valoriza os componentes culturais neles expressos: os diversos modos de elaboração de artistas, diferentes materiais, valores, época, costumes, crenças e outras características que se manifestam nos trabalhos dos alunos que não ganham dimensão cultural como referência de arte numa concepção de arte elitista. Mas como produtores de cultura, do fazer artístico, sentem-se valorizados e até admirados: nossa eu conseguir fazer isso!

### **Considerações Finais**

Neste artigo procuramos fazer alguns apontamentos para a leitura de imagens, sinalizando que existem procedimentos para tais experiências no ensino da arte e estudos sobre o tema, dos quais alguns foram citados neste. Então, a experiência de leitura de imagem realizada com os alunos do primeiro ano do ensino integrado no IFPA, teve como referência a leitura como um ato de atribuir sentido e significações. Nessa perspectiva, os questionamentos devem acompanhar essa experiência, é sempre salutar problematizar a relação da imagem com o leitor, o que ela provoca? Uma imagem nos toca de fato? Elas têm haver com nossas vidas? Porque, com esse procedimento a leitura não se esgota só na experiência de ler, na análise formal, mas pode propiciar que cada um (aluno) vivencie os efeitos de sentido frente às reproduções apresentadas, construindo significações que tenham sentido na sua vida, é uma maneira de provocar a consciência crítica “d’eu” no mundo.

O que as experiências de leitura significam ao ensino da arte? Quer na escola, nas aulas de arte (em outras áreas do conhecimento) a leitura da imagem pode ser problematizada e entendida a partir

do nosso cotidiano. Ressaltamos que a experiência de leitura de imagem pode abranger outras discussões contemporâneas e modalidades visuais, tais como vídeo, desenhos animados, filmes. De forma que o objeto de leitura proporcione encontros de visualidades e de construção de sentidos que tenham algo (significativo) a nos dizer.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, vol. 6. Brasília, DF: 2000, p. 114.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.151.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 53.

CANDAU, V. M. Tecnologia educacional e autoritarismo. In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ABT, nº 37, 1980.

GADOTTI, Moacir. *Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira*. IN: Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes, ano 1, nº 1, 1979, p.14.

MUNCH, Edvard. O Grito (1938). Disponível em < <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/29/977841/conheca-grito-edvard-munch.html>>, acesso em 21 de julho de 2013, às 07: 39 h.

OSTROWER, Fayga. *Universos Da Arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1983.

PANOFSKY, Erwin. *Estudos de Iconologia*. Lisboa: Editora Estampa, 1986.

\_\_\_\_\_. *Significados nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

XII ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO *Eche*  
II ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO *EnPrime*

Grupo de Trabalho 7  
BIOGRAFIAS, EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE

COMUNICAÇÕES



